Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270584
Centre d'intérêt : 520

---

Even-Gouadec, Yvette.

Elaboration d'un modèle descriptif de l'enseignement personnalisé et communautaire selon les écrits de Pierre Faure / par Yvette Even-Gouadec -- [Hull?] : Y. Even-Gouadec, 1991.
vii, 240 f. ; 28 cm.

"Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la maîtrise en éducation". "Ce mémoire a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski". Bibliogr. : f. [138]-146, [148-153]

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

---

Descripteur(s) : Enseignement personnalisé * Méthode d'enseignement * Méthode d'apprentissage * Revue de la documentation * Formation des enseignants

Identificateur(s) de nom : Faure, Pierre

Identificateur(s) de sujet : Enseignement communautaire * Recherche qualitative

---

L'objectif de cette recherche est de clarifier la notion d'enseignement personnalisé et communautaire selon Pierre Faure et de décrire cette méthode d'enseignement. Une recension des écrits de ce pédagogue de 1945 à 1981 a permis de chercher les bases, les principes et les applications de cet enseignement. L'émergence de l'information ainsi que la collecte et l'analyse des données ont été faites par des méthodes qualitatives. Le premier chapitre traite de la problématique qui sous-tend cette recherche et annonce les objectifs visés. Dans le second chapitre, le cadre théorique est présenté. Le troisième chapitre décrit la méthodologie de la recherche. Les données et leurs résultats sont exposés au chapitre quatre et cinq. En conclusion, certaines réflexions sont formulées suite aux résultats révélés.

---

Type de document

---

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

YVETTE EVEN-GOUADEC

CE MÉMOIRE A ÉTÉ RÉALISÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

# ÉLABORATION D'UN MODÈLE DESCRIPTIF DE L'ENSEIGNEMENT PERSONNALISÉ ET COMMUNAUTAIRE SELON LES ÉCRITS DE PIERRE FAURE

Août 1991

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

YVETTE EVEN-GOUADEC

CE MÉMOIRE A ÉTÉ RÉALISÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

# ÉLABORATION D'UN MODÈLE DESCRIPTIF DE L'ENSEIGNEMENT PERSONNALISÉ ET COMMUNAUTAIRE SELON LES ÉCRITS DE PIERRE FAURE

Août 1991

*«It seems, in fact, that one does not truly begin to think until one concretely attempts to render thought and analysis into successive sentences... For better or for worse, when one actually writes he begins to get new ideas, to see new connections, to remember material that he had not remembered before... One is never truly inside a topic--or on top of it--until he faces the hard task of explaining it to someone else.»*

(Lofland, 1971, p. 127 cité par
Miles et Huberman, 1984, p. 91)

L'expression, non seulement orale et écrite, mais par la main et de tout le corps, à travers le dessin, la maquette, l'expérience, sont indispensables. Elles obligent au contrôle objectif par la réalisation et à ne pas accepter comme vérités les premières impressions venues, elles mettent en garde contre l'illusion qui fait prendre le mot pour l'idée et dérobe la réalité.

(P. Faure, 1957,
Au siècle de l'enfant, p. 151)

# REMERCIEMENTS

Ce mémoire a été réalisé sous la direction de Monsieur André Dolbec, Ph.D., professeur au Département des Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Hull. Sa patience, ses conseils et sa présence nous ont été très utiles et nous le remercions sincèrement.

> «Il ne suffit pas de "s'y mettre", ni d'imposer. Il y a des conditions à créer et à respecter pour que l'esprit ourdisse lentement la trame où se prendront ses pensées comme des oiseaux du ciel» (Pierre Faure, 1957, Au siècle de l'enfant, p. 164).

Merci du fond du coeur à Loïc, Meiwen et Kenan qui ont su respecter "ces conditions pour que l'esprit ourdisse la trame".

# TABLE DES MATIÈRES

Page

REMERCIEMENTS ... iii

TABLE DES MATIERES ... iv

LISTE DES TABLEAUX ... vi

LISTE DES FIGURES ... vii

INTRODUCTION ... 1

CHAPITRE I LA PROBLEMATIQUE ... 4

A Contexte ... 4
B Questionnement ... 10
C Objectif et but de la recherche ... 11

CHAPITRE II CADRE THEORIQUE ... 15

A Évolution des paradigmes de recherche et émergence du qualitatif ... 15
B Méthodologie de la recherche qualitative et de l'analyse de contenu ... 22

CHAPITRE III METHODOLOGIE ... 43

A La collecte des données ... 44
B Organisation des données recueillies ... 55

CHAPITRE IV ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES ... 66

A Analyse du [EST] ... 66
B Analyse du [DEVRAIT] ... 72
C Analyse du [POURRAIT] ... 85
D Analyse du [PEUT] ... 89
E Analyse du [FAIT] ... 98

# TABLE DES MATIÈRES

Page

REMERCIEMENTS ... iii

TABLE DES MATIÈRES ... iv

LISTE DES TABLEAUX ... vi

LISTE DES FIGURES ... vii

INTRODUCTION ... 1

CHAPITRE I. LA PROBLÉMATIQUE ... 4

A. Contexte ... 4
B. Questionnement ... 10
C. Objectif et but de la recherche ... 11

CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE ... 15

A. Évolution des paradigmes de recherche et émergence du qualitatif ... 15
B. Méthodologie de la recherche qualitative et de l'analyse de contenu ... 22

CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE ... 43

A. La collecte des données ... 44
B. Organisation des données recueillies ... 55

CHAPITRE IV. ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES ... 66

A. Analyse du [EST] ... 66
B. Analyse du [DEVRAIT] ... 72
C. Analyse du [POURRAIT] ... 85
D. Analyse du [PEUT] ... 89
E. Analyse du [FAIT] ... 98

CHAPITRE V. INTERPRÉTATION DES DONNÉES ... 99

A. Situation du système scolaire français à la fin de la guerre ... 100
B. Formation des maîtres selon P. Faure ... 105
C. Assemblage de l'image riche ... 111
D. Une journée de classe ... 115
E. Évaluation de l'analyse des données ... 118
F. Estimation de la crédibilité de la recherche ... 120
G. Apprentissages du chercheur ... 126

CONCLUSION ... 129

BIBLIOGRAPHIE ... 138

ANNEXES

1 Bibliografia ... 147
2 Processus de Résolution de Problème ... 154
3 Mémo [EST] ... 156
4 Mémo [MAÎTRES] ... 162
5 Mémo [ÉGLISE] ... 166
6 Mémo [FAMILLE] ... 168
7 Mémo [ENFANT] ... 170
8 Mémo [PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT] ... 173
9 Mémo [OBJECTIF DU PROGRAMME ET SON CONTENU] ... 175
10 Mémo [MÉTHODE] ... 178
11 Mémo [IDÉAL] ... 182
12 Mémo [TECHNIQUES] ... 184
13 Mémo [PENSÉES] [ÉNONCÉS] ... 187
14 Mémo [POURRAIT] [MODÈLE, MAÎTRES A PENSER] ... 190
15 Mémo [PEUT] ... 193
16 Mémo [FAIT] ... 195
17 Validation externe de Soeur Bédard ... 197
18 Validation externe de Yolande Leblanc ... 199
19 Jean-Marie Diem parle de P. Faure ... 202
20 L'Enseignement personnalisé et communautaire (A.I.R.A.P.) Notes de cours préparées par Albert Boulet (1982) ... 208
21 Journal de bord ... 232

# LISTE DES TABLEAUX


| Tableau | | Page |
|---|---|---|
| I | Comparaison des paradigmes de recherche (ancien et nouveau) | 18 |
| II | Techniques pour assurer la crédibilité de la recherche | 42 |
| III | Liste des ouvrages | 48 |
| IV | Liste des articles recensés | 49 |
| V | Vue d'ensemble de la première phase de classification | 63 |
| VI | Résumé de la méthologie | 65 |
| VII | Vue du [EST] avec les descripteurs | 69 |
| VIII | Vue de [QUESTIONS] | 72 |
| IX | Vue du [DEVRAIT] | 73 |
| X | Vue de [PENSEES] | 83 |
| XI | Vue du [POURRAIT] | 86 |
| XII | Vue du [PEUT] | 89 |
| XIII | Vue du [FAIT] | 90 |
| XIV | Vue d'ensemble des catégories et sous-catégories | 93 |
| XV | Vue de toutes les catégories à la fin de la classification | 95 |
| XVI | Vue générale : Définitions des descripteurs qui ont servi à construire le modèle | 98 |
| XVII | Crédibilité de la recherche | 125 |

# LISTE DES FIGURES


| Figure | | Page |
|---|---|---|
| 1 | Méthodologie de la recherche | 21 |
| 2 | Modèle de la recherche qualitative selon Lorraine Savoie-Zajc, 1987 | 23 |
| 3 | Recherche naturaliste | 24 |
| 4 | Graphique linéaire représentant la documentation recueillie | 47 |
| 5 | Première phase de classification | 60 |
| 6 | Vue du [EST] avec ses catégories | 68 |
| 7 | Image riche du [EST] | 71 |
| 8 | Vue d'ensemble des sous-catégories du [PROGRAMME] | 74 |
| 9 | Relation [MAÎTRE-ENFANT] | 77 |
| 10 | Relation [ENFANT-MAÎTRE] | 79 |
| 11 | Cheminement du programme vers l'enfant | 81 |
| 12 | Cheminement du programme vers l'enfant par un enseignement personnalisé et communautaire | 81 |
| 13 | La collaboration de toute la société au service de l'enfant | 82 |
| 14 | Les relations entre les catégories | 97 |
| 15 | L'école centrée sur l'examen | 103 |
| 16 | Image riche de la relation maître-enfant | 105 |
| 17 | Image riche de l'enseignement personnalisé et communautaire selon P. Faure | 114 |

# INTRODUCTION

> La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente.
> (Extrait de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, France)

Tous les pays à travers le monde adoptent ces grandes lignes d'éducation. Et pourtant, si l'on fait le bilan de nos systèmes éducatifs, on s'aperçoit que ces objectifs encourageants ne mènent pas toujours aux résultats souhaités. Que d'échecs, que de "décrochages"! À ce propos, Legendre (1979) dit : «L'éducation voit présentement son édifice se fissurer de toutes parts sous les assauts répétés des défis modernes».

L'homme est-il vraiment préparé à prendre ses responsabilités dans la société? Des pédagogues, des éducateurs sensibles aux besoins de l'enfant ont tenté de trouver des solutions pour permettre à notre système d'éducation de s'orienter le mieux possible vers les objectifs visés. Certains ont puisé leurs idées dans l'histoire de la pédagogie. À ce sujet, Pierre Faure (1974 (1)) dit : «L'histoire des idées, celle des méthodes est fort utile.

---

Pour éviter toute répétition fastidieuse et afin de faciliter la lecture du document, le générique masculin englobe ici le féminin.

Elle fournit matière à réflexion sur les conceptions de l'éducation et sur ses modalités, qu'elles fussent dominantes à une certaine époque, dans une certaine société, qu'elles aient été conçues pour pallier à des insuffisances ou par réaction» (p. 21).

Diverses Ecoles Nouvelles ont fleuri dans plusieurs pays pour tenter de mieux adapter l'éducation aux besoins de l'enfant. Elles s'intéressent toutes à la formation totale de l'enfant ou du jeune.

On parle de plus en plus d'individualiser l'enseignement, de l'adapter à l'enfant, de rendre l'enfant plus autonome face à son apprentissage, de lui "apprendre à apprendre". Les écoles de Decroly, Célestin Frénet, Maria Montessori, Pierre Faure ont élaboré des méthodes de travail permettant à l'enfant de s'épanouir.

Notre expérience professionnelle nous a donné l'occasion de mieux connaître ces différentes approches et de les utiliser en salle de classe. L'une en particulier, celle de Pierre Faure nous a profondément marqué. Elle était tout d'abord une stratégie de travail, puis, suite à des sessions pédagogiques animées par ce fervent pédagogue qu'était Pierre Faure, nous avons commencé à saisir le message profond, sur lequel reposait cette méthode de travail.

La vie nous a orienté vers d'autres découvertes. Maria Montessori et sa pédagogie scientifique a accaparé notre intérêt mais sans vraiment nous éloigner de

Pierre Faure qui était l'un de ses disciples. Nous avons donc pendant plusieurs années, utilisé la méthode d'enseignement personnalisé et communautaire en salle de classe, et nous avons étudié divers ouvrages traitant de ce type d'enseignement mais sans avoir réellement dégagé l'essence de cette méthode de travail.

La présente recherche a donc pour but de découvrir, comprendre vraiment ce qu'est un enseignement personnalisé et communautaire selon Pierre Faure. Pour atteindre ce but nous avons effectué une recension des écrits de Pierre Faure afin de réunir un ensemble d'informations qui nous permettront de définir et de décrire, ce qu'est l'enseignement personnalisé et communautaire selon lui.

L'émergence de l'information, ainsi que la collecte et l'analyse des données ont été faites par des méthodes qualitatives.

Le chapitre premier traitera de la problématique qui sous-tend cette recherche et annoncera les objectifs visés. Puis, dans le second chapitre, le cadre théorique sera présenté. Le troisième chapitre, décrira la méthodologie de la recherche. Les données et leurs résultats seront exposés au chapitre quatre et cinq. En conclusion, certaines réflexions seront formulées suite aux résultats révélés.

# CHAPITRE I

## LA PROBLEMATIQUE

### A. Contexte

L'inquietude generatrice du probleme de recherche provient principalement de nos experiences ou des questionnements rapportes par d'autres (lecture, discussion). (Notes de cours. Tronc commun de la Maitrise en Education. 1986)

Aucun phenomene ne peut etre compris, sorti du contexte ou il est entre. (Guba et Lincoln. 1985).

L'objet de ce chapitre est de situer le probleme de la recherche dans le contexte duquel il a emerge.

En 1967, jeune institutrice lancee sans preparation reelle dans l'enseignement, au coeur d'une petite ecole de campagne en Bretagne (France), nous avons remarque rapidement que l'enseignement magistral, qui etait la base de notre formation d'enseignant, ne pouvait convenir à cette classe regroupant des enfants de quatre à sept ans. C'etait une veritable gymnastique que de passer d'un groupe à l'autre et de donner le meilleur de soi-même à chaque enfant. Les plus jeunes passaient du temps à manipuler

du matériel tels que des jeux, de la pâte à modeler et des crayons. Ils étaient souvent assis et ne devaient se déplacer. Les plus grands, de leur côté, ne pouvaient obtenir l'attention voulue pour progresser; ils étaient dérangés par les plus jeunes et n'atteignaient que rarement un degré de concentration nécessaire pour maîtriser un apprentissage. Fort déçu par cette première expérience, qui nous passionnait mais qui ne nous permettait pas de répondre aux besoins de chaque enfant, nous avons cherché auprès de collègues plus expérimentés des stratégies pouvant nous aider à résoudre notre problème. Une enseignante parlait avec enthousiasme d'une méthode qui pouvait s'appliquer à une telle situation. Il s'agissait de la "méthode du Père Faure". Nous nous y sommes intéressé quoique l'application pratique qu'en faisait cette collègue en salle de classe ne fût guère concluante. Nous avons continué à chercher. Les personnes qui appliquaient cette méthode, paraissaient négliger le contact avec l'enfant, l'une hurlait en classe, l'autre affichait un mutisme imperturbable, persuadée que cette attitude aidait l'enfant à devenir autonome. Où était le contact avec l'enfant? Ce n'était pas vraiment ce qui nous convenait car nous sentions que la qualité de la relation avec l'enfant était déjà un élément important de l'apprentissage et qu'il était possible de l'obtenir, même dans une classe à âges multiples. Isolé dans ce village, à vingt ans, sans documentation réelle, nous avions du mal à savoir exactement quel était le contenu de cette méthode et la philosophie dont elle s'inspirait. Après avoir tenté tant bien que mal quelques expériences, nous nous sommes inscrit à une session animée par Pierre Faure aux vacances d'été suivantes. Ce fut notre première rencontre avec cet homme et sa pratique. C'était un homme de petite taille, d'une grande efficacité, toujours en mouvement, exigeant beaucoup des maîtres-stagiaires et ayant un bon sens de l'organisation. Quel

plaisir lorsque nous assistions à ses exposés! Quel régal pour l'esprit! Pierre Faure était un homme d'une grande culture que nous écoutions avec beaucoup d'intérêt. Il nous entraînait dans les sphères de la philosophie avec une grande facilité, mais après ces incursions, il savait terminer son exposé par une synthèse claire et précise de l'objet traité. En salle de classe, il allait toujours vers les enfants et s'intéressait à leurs découvertes. Il voulait que nous, maîtres-stagiaires, nous en fassions autant et que notre intérêt s'oriente vers l'enfant en priorité. Nous avons participé avec enthousiasme à cette session et avons tenté d'y puiser le maximum, mais nous étions loin d'avoir saisi le sens véritable de la méthode de Pierre Faure.

Dès la rentrée scolaire, nous avons modifié notre environnement de classe, nous devions tout créer (exercices individuels, fiches, matériel didactique, bibliothèque, documentation). C'était une tâche énorme. Parfois nous étions découragé devant l'ampleur du travail. Isolé dans notre petit village, nous aurions aimé l'aide d'une conseillère pédagogique qui, régulièrement, en observant notre travail, aurait pu discerner des difficultés et nous conseiller pour nous permettre de progresser plus rapidement.

Au fil des ateliers et des sessions d'été ultérieures, il nous semblait mieux comprendre la philosophie sous-jacente. Elle avait pour objectif principal de rendre l'enfant autonome et responsable ou du moins nous l'avons cru longtemps. Mais au cours de ces années, nous nous contentions de l'utiliser comme une stratégie nous permettant de travailler avec des enfants d'âge différent. D'année en année, avec l'expérience, nous introduisions de nouvelles idées, sans toutefois avoir vraiment compris quel était le fil

conducteur. Nous étions heureux en classe, nous avions le souci d'éveiller les enfants au monde, mais nous n'avions pas la rigueur nécessaire pour assurer une suite logique dans nos expériences. Il manquait une certaine cohérence, un ciment pour lier entre elles les idées pédagogiques nouvelles que nous appliquions.

Par ailleurs, nous avions un programme à respecter, car notre école était sous contrat d'association avec l'État français depuis la Loi Debré. Par cette Loi Debré, l'État donnait une aide à l'enseignement privé (confessionnel). Nous devions nous préparer au diplôme d'État : le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques. Ce Certificat comprenait un examen portant sur les notions théoriques et une inspection en salle de classe. Nous voulions montrer qu'il était possible de suivre un programme d'État tout en modifiant nos stratégies d'enseignement. C'était un pari qui comportait le risque de déplaire à l'inspecteur départemental de l'enseignement public qui n'était pas enclin naturellement à considérer avec bienveillance ce qui se faisait à l'école privée. Malgré tout, notre enthousiasme réussit à convaincre l'inspecteur départemental qui, de ce fait, en nous remettant le diplôme d'État encourageait indirectement l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement.

Mais déjà, dès 1973, l'engagement pour l'enseignement personnalisé perdait de sa vigueur en Bretagne. Beaucoup d'enseignants ne s'y étaient intéressés que de manière superficielle, comme ce fut le cas pour l'audiovisuel ou l'informatique. Tout le matériel concret acheté ou confectionné a, peu à peu disparu dans les armoires ou s'est empoussiéré sur les étagères. Très vite, les enseignants non convaincus ont retrouvé leur

routine d'antan. Le modele magistral ou l'on donne la matiere sans trop s'impliquer s'installait à nouveau dans les ecoles environnantes.

Apres notre arrivee au Canada en 1973, nous avons tente de retrouver des traces de cet enseignement. Pierre Faure n'etait que tres peu connu. Nous le savions fidele disciple de Maria Montessori. Alors nous avons cherche à mieux connaitre la philosophie de cette femme. Nous avons travaille plusieurs annees comme assistante-éducatrice dans les classes maternelles à Ottawa. Nous avons mieux saisi les principes qui encourageaient l'enfant à prendre des initiatives, à explorer par les sens, à refaire, à decouvrir le même concept à travers du materiel different. Mais nous avions du mal à situer l'enfant dans ses acquisitions, nous n'avions aucun moyen d'evaluer ses propres decouvertes. A la suite de ces diverses experiences, nous avons decide de creer, en collaboration avec des parents d'eleves, une ecole qui s'inspirerait de tous les elements positifs, puises, eprouves, au fil de nos decouvertes. Malheureusement, les assises qui soutenaient notre pédagogie n'avaient pas ete suffisamment clarifiees. Au bout de deux annees, nous avons decide de reprendre des études pour reflechir et nous ressourcer. Le programme de maitrise est un moyen tres enrichissant pour analyser les diverses tendances dans ce domaine de l'éducation. Il nous donnait aussi l'occasion d'explorer les techniques utiles à la recherche. Nous avions desormais les moyens de remonter à la source de la methode d'enseignement personnalise et communautaire de Pierre Faure et, a travers ses écrits, de definir sa philosophie.

Pour donner une image plus complete de notre contexte de recherche, nous allons faire plus ample connaissance avec Pierre Faure.

Pierre Faure est un pere jesuite français, né dans le Sud de la France en 1904. Il fait des études de sciences et devient professeur, puis entreprend des études de philosophie et de théologie. Il est ordonné prêtre en 1935. En tant qu'enseignant, Pierre Faure a été confronté au système français de l'Education nationale.

Il est important, dans le contexte de notre recherche, de présenter un bref historique de l'enseignement en France. Pendant longtemps l'enseignement a été le privilège du clergé, des moines, des curés de villages et des pasteurs dans les régions protestantes. Les premières interventions de l'Etat dans l'éducation datent du 19e siècle. Sous la Restauration, on crée les premières écoles normales d'instituteurs, puis sous la Monarchie de juillet, la Loi Guizot (23 juin 1833) impose aux communes l'ouverture d'une école élémentaire et aux départements la création d'une école normale. Elle rend obligatoire le Brevet de capacité pour les maîtres. Sous la deuxième République la Loi Falloux (15 mai 1850) favorise l'enseignement privé religieux, et sous le Second Empire, la Loi Duruy (10 avril 1867) crée l'enseignement féminin. Puis, sous la troisième République l'enseignement primaire devient obligatoire jusqu'à 13 ans. Il est gratuit, il est laïc (Loi Ferry, 1882). À partir de 1936, les enfants doivent fréquenter l'école jusqu'à 14 ans et, sous le Gouvernement de Vichy (1940), le baccalauréat est obligatoire pour les instituteurs. Sous la cinquième République la scolarité est prolongée jusqu'à 16 ans (1959). Enfin, une réforme complète du système éducatif français a été établie par la Loi

du 11 juillet 1975 modifiée par le décret du 13 mai 1985 (Programmes et Instructions de l'Éducation nationale). Donc, depuis 1882, l'école est obligatoire pour tous les français, et cette scolarité sera prolongée jusqu'à l'âge de 13, 14, puis 16 ans. L'enseignement qui était autrefois le privilège du clergé, devient laïc par la loi de 1882. Le diplôme requis pour enseigner exige une plus grande scolarité des élèves-maîtres. Confronté lui-même, en tant qu'enseignant, à l'ampleur des programmes, à la laïcisation des écoles, Pierre Faure a vraiment pressenti à cette époque qu'il fallait trouver un moyen de redonner à l'école sa mission d'éducation. Il accepte mal le traitement imposé aux écoles privées (confessionnelles) par l'État. Il se démène pour réveiller les foules et manifeste son désaccord face aux injustices du système. En 1945, Pierre Faure devient professeur à l'Institut Catholique et crée les écoles de formation de maîtres. Il anime des sessions pédagogiques à travers la France pour faire connaître une nouvelle méthode de travail, l'enseignement "personnalisé", qui deviendra plus tard l'enseignement personnalisé et communautaire. C'est au cours des sessions qu'il a animées en Bretagne que nous avons eu l'occasion de le rencontrer et que nous avons été influencé par son charisme et son dévouement à l'enfant.

B Questionnement

Nous voici donc, vingt ans plus tard, toujours à la recherche de ce qu'est réellement cet enseignement personnalisé et communautaire. Au cours de ces années, nous avons cherché, observé, expérimenté sans jamais aller aux sources. Nous avons aussi découvert d'autres pédagogies qui avaient le souci de l'enfant : Freinet, Decroly,

Montessori, Rudolf Steiner. Nous avons observé différentes classes qui mettaient en valeur un enseignement personnalisé, individualisé ou programmé. Les résultats variaient énormément d'une classe à l'autre et pourtant, la même méthode de travail était appliquée. Nous n'avons pas retrouvé l'essence de ce qui semblait animer Pierre Faure et ses proches. Dans toutes les applications que nous avons observées, nous sentions que quelque chose manquait, que l'ensemble ne correspondait pas réellement à nos attentes. Quels étaient les éléments manquants?

C'est pour retrouver ces éléments absents que nous avons décidé de consulter les ouvrages traitant de l'enseignement individualisé. Nous avons vérifié auprès de BADADUQ les notices qui étaient disponibles sur le sujet. Il y en avait un nombre considérable. Devant l'ampleur de la tâche et mesurant le temps dont nous disposions pour mener cette recherche à terme, nous avons plutôt décidé d'aborder la question sous un autre angle et de nous concentrer sur l'étude de la philosophie de Pierre Faure, qui tout au long de ces années restait présente en nous. Le moment était venu de définir le sens de sa pensée et de saisir les éléments essentiels de sa pédagogie.

C. Objectif et but de la recherche

> Sans idée directrice valable, il est vain d'espérer un profit réel... un point d'interrogation posé fera naître la "pré-occupation" sans laquelle l'esprit sommeille ou s'use à tâtonner. (P. Faure, 1957, p. 164).

À partir de la description détaillée du contexte, et suite à notre questionnement, l'objectif de notre recherche est de clarifier la notion d'enseignement personnalisé et communautaire selon Pierre Faure et de décrire cette méthode d'enseignement.

En considérant l'ensemble de la méthode de travail proposée par Pierre Faure comme un système éducatif, les types de théories en éducation élaborées par Elisabeth S. Maccia (1966), guideront l'exploration des écrits de Pierre Faure et permettront la clarification de la pensée de l'auteur vis-à-vis de l'enseignement personnalisé et communautaire. Ces théories sont de quatre types :

- la théorie axiologique (finalité, valeur fondamentale, vision du monde);
- la théorie formelle (énoncés qui concernent des faits, des concepts, des notions);
- la théorie praxique (détails sur l'utilisation d'une méthode);
- la théorie explicative (elle précise davantage les trois autres théories).

À partir de ces théories surgissent quelques questions qui permettent de baliser sommairement notre recherche :

Quels sont les buts de l'éducation selon Pierre Faure?

Comment entrevoit-il d'atteindre ces buts?

Quels sont les stratégies, les méthodes, les programmes?

Quelles sont ses contraintes?

Quel matériel didactique, quel équipement, quelle organisation de la classe envisage-t-il pour mettre en pratique sa méthode?

Quelle est la formation prevue pour les maitres?

Quelle est l'application pour l'enfant, pour les parents, pour l'école, pour la societe?

Voilà donc une serie de questions qui nous permettront de guider notre recherche. Il ne s'agit pas d'hypotheses de travail, mais plutôt des idées directrices susceptibles d'orienter notre lecture. «Nous savons quelque chose d'un phenomene mais pas assez pour emettre des hypotheses» (Huberman et Miles, 1984). Nous demeurons ouverts à toute emergence au cours de la recherche, mais notre experience de vie nous autorise à proposer quelques pistes de recherche pouvant nous guider dans la lecture des écrits. Au terme de cette recherche nous serons capable de clarifier la notion d'enseignement personnalisé et communautaire à partir des écrits disponibles de Pierre Faure. Suite à l'analyse et à l'interpretation des données, nous vérifierons alors si nous avons trouvé réponse aux questions soulevées à partir des types de theories en éducation proposés par Elisabeth S. Maccia (1966).

Pour atteindre cet objectif nous ferons la recension des écrits de P. Faure qui sont accessibles au Quebec, et par des méthodes qualitatives, nous tenterons de laisser emerger un modèle qui sera le portrait de l'enseignement personnalisé et communautaire selon Pierre Faure.

Notre recherche s'achèvera donc sur la mise au jour d'un modèle d'où pourront naître quelques observations. Notre recherche augmentera notre corpus de

connaissances, et au terme de ce travail nous pourrons expliquer clairement la pensée de Pierre Faure et sa méthode de travail.

Nous venons d'exposer l'objet de notre recherche et nous avons donné une description détaillée du contexte qui nous a mené à cette recherche. Dans le cadre théorique, nous allons observer des écrits relatifs à la recherche qualitative pour choisir un ou des modèles de travail qui nous permettront d'aboutir à notre objectif.

# CHAPITRE II

# CADRE THÉORIQUE

## A. Evolution des paradigmes de recherche et emergence du qualitatif

En exposant notre problematique de recherche nous avons décrit notre preoccupation. Il s'agit d'expliquer clairement la pensée de Pierre Faure ainsi que la methode de travail qu'il préconise. Pour atteindre ce but, nous avons choisi une méthode de recherche qualitative. Nous allons donner les raisons de notre choix, compte tenu de l'objet de la recherche et de notre vision du monde. Puis nous décrirons la méthodologie d'une recherche qualitative en insistant davantage sur l'analyse de contenu qui nous aidera à procéder à la collecte des données et à leur preparation pour l'analyse.

L'homme a toujours été en constante recherche, il a souvent tenté d'améliorer ses conditions de vie par de nouvelles inventions. Il a donc établi des méthodes qui pourraient favoriser la découverte du savoir et donner ainsi plus de crédit aux innovations. Différents postulats sont à la base d'une méthode de travail. Au 19e siècle, c'est

Charles Darwin qui eut l'idée de la méthode scientifique. John Dewey cité par Legendre (1968) suggéra les étapes suivantes dans l'application de cette méthode.

1) Identification et définition d'un problème
2) Formulation d'hypothèses
3) Collecte et analyse des données produites par l'expérimentation
4) Énoncé des conclusions
5) Comparaison des conclusions avec les hypothèses du début

On isole donc un problème, on formule des hypothèses sur ce qui pourrait être la cause de ce problème (cause-effet) et on vérifie les effets par une expérimentation, puis on généralise. Cette méthode de travail s'appliquait à la plupart des domaines de recherche. Pourtant on s'est aperçu qu'en sciences sociales la réalité est fort complexe et qu'il est difficile d'isoler un fait de son contexte pour l'analyser. La généralisation des faits, vraie dans un contexte, peut prendre une autre signification dans un autre lieu. La relation linéaire de cause à effet est aussi contestable, et on peut difficilement ignorer les valeurs personnelles du chercheur qui ne peut être totalement objectif. (d'après Guba et Lincoln, 1985).

Mais chercher c'est aussi tenter de découvrir la vérité. Selon Julienne Ford (1975), il y a plusieurs définitions de la vérité. Celle qui nous concerne ici correspond à des situations jugées vraies et qui se rapportent à nos convictions personnelles. Cet ensemble de croyances nous permet de juger la réalité sans avoir toujours de preuves à

l'appui. Guba et Lincoln (1985) définissent cet ensemble de convictions, de valeurs reconnues comme un paradigme. Patton (1978) définit un paradigme en ces termes :

> Un paradigme est une vision du monde, une idée générale, une manière de composer la réalité complexe de l'univers réel. En tant que tel, les paradigmes sont profondément ancrés dans le chercheur puisqu'ils lui indiquent ce qui est important, légitime et raisonnable. De plus, les paradigmes sont normatifs car ils disent au chercheur ce qu'il doit faire sans qu'il ait à entrer dans des considérations d'ordre existentiel ou épistémologique. C'est justement cet aspect du paradigme qui constitue en même temps sa force et sa faiblesse. Il est sa force car il rend l'action possible, il est sa faiblesse car la raison même de l'action est cachée dans les postulats non remis en cause dans le paradigme. (Patton, 1978, p. 203, cité par Guba et Lincoln, 1985).

Selon Guba et Lincoln, si un nouveau paradigme émerge et modifie la vision du monde, il est aussi important de construire un paradigme semblable pour la recherche. Ce nouveau paradigme de recherche contraste avec l'ancien paradigme (le positivisme) associé à la recherche scientifique, basé sur les vérités de l'observation et de l'expérience des phénomènes. Là où le positivisme est intéressé par des faits apparents, le nouveau paradigme regarde et explore en profondeur. Là où le positivisme s'intéresse aux associations mécanistes, le nouveau paradigme appréhende la dimension structurale. Là où le positivisme établit un savoir opérationnel, le nouveau paradigme établit un savoir inféré. Là où le positivisme centre sa recherche sur la prédiction, le nouveau paradigme tente de comprendre la réalité et finalement, là où le positivisme est déterministe et s'appuie sur des arguments irréfutables, le nouveau paradigme n'assure rien. Le tableau I présente, à la page suivante, une comparaison des paradigmes de recherche.

Tableau I

Comparaison des paradigmes de recherche (ancien et nouveau)
(Notes de cours recherche qualitative, 1987)

| Axiomes concernant | Recherche scientifique | Recherche avec le nouveau paradigme |
|---|---|---|
| La nature de la réalité | Mesurable | La réalité est construite, elle se défait, se refait |
| La relation entre le chercheur et l'objet | Cherche à maintenir une objectivité, minimise la relation entre le chercheur et l'analyse | Il existe une relation, une interaction |
| La nature de la vérité | Généralisable, applicable | Étude le concept dans son entier. On cherche à dévoiler les facettes d'une étude |
| L'origine et sens de l'action | Causes → effets<br>Le contenu indépendants de l'esprit humain | Composantes du concept holistique |
| Le rôle des valeurs dans la recherche | Neutralité attendue | Le chercheur ne veut pas être neutre. Le décision de faire une recherche est déjà une option |

Ce tableau résume les différences entre la recherche scientifique traditionnelle et la recherche basée sur le nouveau paradigme. Cette distinction porte sur les axiomes concernant la nature de la réalité, la relation entre le chercheur et l'objet de la recherche, la nature de la vérité, l'origine et le sens de l'action et le rôle des valeurs dans la recherche.

À partir de ce tableau, nous avons remarqué que, dans la recherche classique ou scientifique, les valeurs n'entrent pas en considération. Pourtant, Guba et Lincoln (1985)

assurent au contraire, que les valeurs influencent toutes les démarches du chercheur quant au choix de la recherche elle-même, quant au choix des hypothèses, quant au choix des théories qui soutiennent les hypothèses, et quant au choix du contexte. Le type de recherche utilisé peut s'harmoniser avec les valeurs ou alors créer une dissonance. Pour qu'une recherche soit génératrice de savoir, il faut qu'il y ait cohérence entre le problème, le paradigme et le contexte de recherche (Guba et Lincoln, 1985). À partir de ces observations, nous avons orienté notre choix vers un modèle de recherche qualitative qui adopte le nouveau paradigme de recherche pour nous permettre d'étudier un phénomène dans la réalité complexe et de laisser émerger des hypothèses. Yves Poisson (1983) définit la recherche qualitative :

> La recherche qualitative repose fondamentalement sur le postulat que la réalité est complexe et qu'une compréhension interne de cette réalité génère plus de savoir qu'une compréhension en surface qui passe par des méthodes plus quantitatives. Cette méthode permet aussi de rester très près des données et de bâtir à partir de ces mêmes données des chaînes explicatives (Poisson, 1983).

Une autre définition proposée par Lorraine Savoie-Zajc se présente comme suit :

> La recherche qualitative permet au chercheur de recueillir de l'information qui se veut fidèle à la réalité parce que extraite de cette même réalité. La recherche qualitative offre un éventail de moyens permettant au chercheur de comprendre une réalité afin de générer de façon inductive des théories explicatives ou afin de mieux agir sur la réalité parce qu'une compréhension plus profonde a été acquise (Savoie-Zajc, 1987).

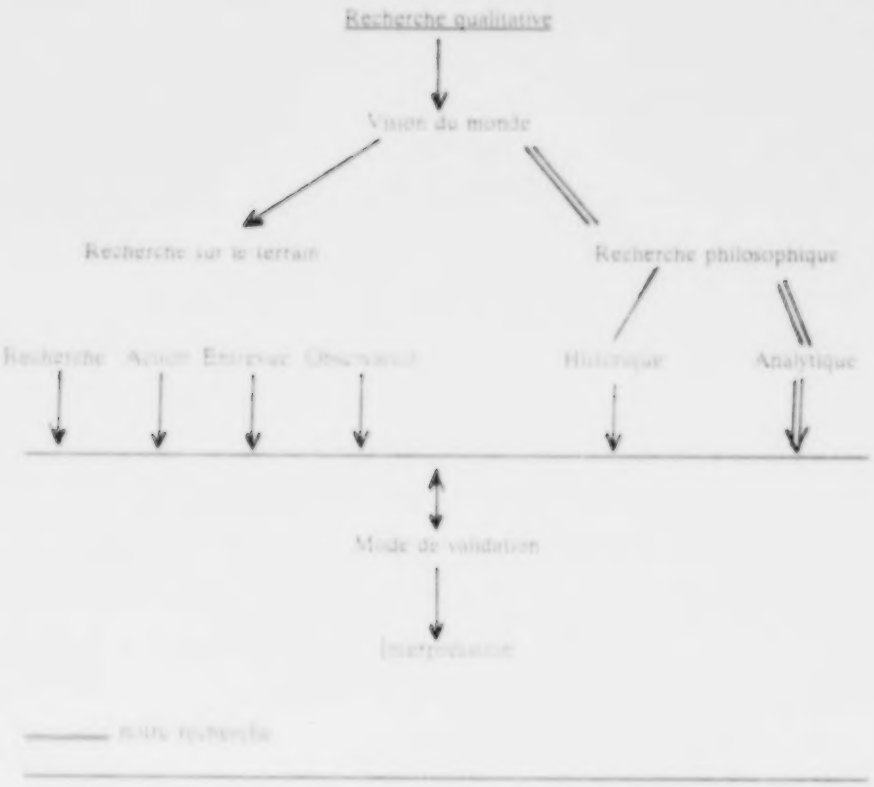
Dans la perspective de Mead et Bruner citée par Raynald Horth (1986) :

> L'approche qualitative se définit comme une méthode d'exploration permettant de pénétrer l'univers expérimental des personnes, leur propre cadre de référence et, restant le plus près possible de leur façon d'éprouver et de concevoir une réalité.

Ces trois définitions décrivent la recherche qualitative comme une recherche permettant de comprendre la réalité d'un phénomène. C'est ce que cette recherche fera : recueillir les éléments, les pensées, qui nous permettront de clarifier la philosophie de Pierre Faure. De plus, ce type de recherche correspond à notre vision du monde. En effet, nous croyons que la nature est un ensemble de réalités qui se "font" et "se défont". Par ailleurs la figure 1 intitulée Méthodologie de recherche (voir page suivante), représente un organigramme montrant les divers problèmes qui peuvent être résolus par une recherche qualitative. Notre recherche se situe dans la branche "recherche philosophique", de type analytique. C'est donc au moyen d'une recherche qualitative que nous voulons tenter de répondre au but fixé : augmenter notre corpus de connaissances et décrire avec clarté ce qu'est un enseignement personnalisé et communautaire selon Pierre Faure.

Pour poursuivre notre travail de recherche nous avons choisi deux modèles de recherche qualitative pour nous guider.

Le plan d'une recherche qualitative peut être le suivant. Tout d'abord, il y a perception d'un problème qui prend sa source dans notre expérience personnelle ou professionnelle, puis, l'étape suivante consiste à délimiter ce problème de manière vague, le but étant de comprendre, afin de résoudre le problème. Ensuite on procède à la collecte et à l'analyse des données, puis on interprète les données et on en déduit des




Methodologie de la recherche
(Note de cours - Recherche qualitative 1987)

Figure 1

hypotheses de recherche. La figure 2 ayant pour titre Modèle de la recherche qualitative selon Lorraine Savoie-Zajc 1987, illustre cette démarche.

Guba et Lincoln (1985) proposent un modèle de recherche naturaliste qui est plus englobant que la recherche qualitative (voir figure 3 : La recherche naturaliste). La démarche est clairement indiquée par Guba et Lincoln. La recherche doit se faire dans un environnement complexe, l'instrumentation de la recherche étant le chercheur lui-même et l'analyse des données se faisant selon l'analyse comparative de Glaser et Strauss. Dans ce modèle Guba et Lincoln mettent une emphase particulière sur la crédibilité de la recherche qualitative.

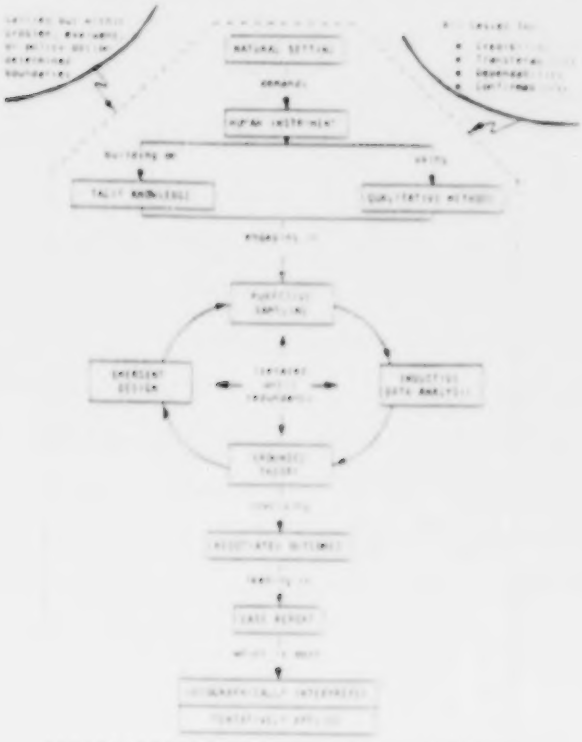
La figure 2 intitulée Modèle de la recherche qualitative, donne une plus grande latitude dans le choix de l'analyse de données. Nous avons choisi ce modèle de recherche qualitative pour guider notre travail et nous avons pris certaines stratégies proposées dans le modèle de Guba et Lincoln.

B. Méthodologie de la recherche qualitative et de l'analyse de contenu

Les modèles de recherche (figure 2 : Méthode de la recherche qualitative et figure 3 : Recherche naturaliste) nous indiquent les étapes à suivre pour résoudre le problème de recherche retenu. Nous allons décrire précisément la méthodologie proposée à partir du modèle présenté à la figure 2 : Méthode de la recherche qualitative.

Modèle de la recherche qualitative
selon Lorraine Savoie-Zajc, 1987

Figure 2



Recherche naturaliste (Guba et Lincoln, 1985)

Figure 3

que nous compléterons au besoin par le modèle de Guba et Lincoln. Le modèle choisi nous demande de définir le problème et le but de notre travail.

Suite à un manque de stratégies appropriées pour animer une classe à différents niveaux, nous avons cherché des méthodes de travail pouvant nous aider dans notre tâche.

Le problème de recherche proposé était associé à notre vie professionnelle. Nous avons énoncé les buts fixés qui étaient d'augmenter notre corpus de connaissance et de décrire un enseignement personnalisé et communautaire selon Pierre Faure.

Dans le modèle de la recherche naturaliste de Guba et Lincoln, c'est une personne qui doit être l'instrument de la recherche. Et cette personne doit rester longtemps sur le lieu de travail quand il s'agit d'un environnement naturel. Guba et Lincoln (1985) décrivent toutes les qualités de la personne susceptible de rendre la recherche plus riche en informations. La personne s'adapte, interagit, peut saisir un événement dans son ensemble, peut se référer à son savoir "implicite", analyse les données sur les lieux même de l'observation, les résume au besoin pour les clarifier, tient compte des "cas déviants". C'est donc le chercheur lui-même qui sera l'instrument de la recherche selon les conseils de Guba et Lincoln (1985).

Guba et Lincoln, dans leur modèle de recherche naturaliste, parlent du savoir "implicite" (tacit knowledge) et en présentent une définition proposée par Stake (1978).

> «Tacit knowledge is all that is remembered somehow.... It is that which permits us to recognize faces, to comprehend metaphors, and to "know ourselves". Tacit knowledge includes a multitude of unexpressible associations which give rise to new meanings, new ideas, and new applications of the old» (Stake 1978).

Ce savoir "implicite" permet d'établir des liens, de faire des associations, à la lecture d'un texte ou face à une situation imprévue. Chacun en fait usage régulièrement. C'est grâce à ce savoir "implicite" que l'on étend notre champ de compréhension. Dans notre

recherche, il nous a permis d'établir des liens à la première lecture de la documentation recueillie et de proposer des relations entre les catégories lors de l'analyse de contenu.

Toujours en se référant à la figure 2 : Modèle de recherche qualitative, nous abordons ici la phase de collecte et d'analyse de données qui mérite une plus grande attention. Cette phase a beaucoup de similitudes avec l'analyse de contenu, c'est pourquoi nous avons recherché les auteurs qui ont décrit l'analyse de contenu. Après avoir pris connaissance de leurs écrits en les comparant à ce qu'en disent Guba et Lincoln, nous avons décidé ainsi des stratégies d'analyse que nous allions adopter au cours de la collecte et de l'analyse des données.

La collecte et l'analyse des données se feront par l'analyse de contenu adaptée aux méthodes qualitatives. En effet, Legendre (1988) définit l'analyse de contenu comme suit :

> Ensemble de techniques de recherche dont le but est d'isoler et d'évaluer l'importance quantitative ou qualitative de certains aspects particuliers d'une communication orale, écrite, visuelle ou sonore.

Bardin (1977) trouve deux fonctions à l'analyse de contenu :

> Une fonction heuristique : l'analyse de contenu enrichit le tâtonnement exploratoire, accroît la propension à la découverte : c'est l'analyse de contenu pour "voir"... Une fonction d'"administration de la preuve". Des hypothèses sous forme de questions ou d'affirmations provisoires servant de lignes directrices feront appel à la méthode d'analyse systématique... c'est l'analyse de contenu "pour prouver".

Berelson (1952) la décrit comme «une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter». Mucchielli (1974) précise : «L'analyse de contenu se veut une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles».

Et Klaus Krippendorf (1967) cité par Mucchielli (1974) dit : «L'analyse de contenu peut être définie comme utilisation de méthodes fiables, fidèles et valides pour faire des inférences spécifiques à partir d'un texte».

A travers ces diverses définitions, l'analyse de contenu peut être quantitative ou qualitative, elle peut prouver une hypothèse de recherche ou laisser émerger des hypothèses, elle décrit le contenu manifeste ou fait des inférences à partir du texte.

On peut noter quelques ambiguïtés quant à la nature des méthodes. Nous avons utilisé pour notre recherche uniquement des méthodes qualitatives. En effet, John van Maanen (1983) présente les méthodes qualitatives comme "un ensemble qui recouvre toutes les techniques d'interprétation qui décrivent, décodent, traduisent la signification et non la fréquence de certains phénomènes dans la vie sociale."

Les méthodes qualitatives utilisent les mots comme moyen d'interprétation et permettent au chercheur de rester très près des données. Elles proposent une image riche du phénomène qui représente les interactions à l'intérieur du cycle de recherche.

L'objet de la recherche est de laisser emerger une image riche de la philosophie de l'enseignement personnalise et communautaire selon Pierre Faure. L'analyse de contenu permet d'evaluer dans les écrits produits par Pierre Faure "les aspects de la communication écrite" de maniere qualitative. L'analyse de contenu peut laisser apparaitre des hypotheses et Bardin (1977) precise : «Le but de l'analyse de contenu est l'inference de connaissances relatives aux conditions de production, à l'aide des indicateurs». Et Bardin (1977) continue :

> La lecture de l'analyse du contenu des communications n'est pas, ou n'est pas seulement, une lecture "au pied de la lettre" mais la mise au jour d'un sens au second degré. Il ne s'agit pas de traverser des signifiants pour saisir des signifies, mais au travers de signifiants ou de signifiés (manipules) d'atteindre d'autres "signifies" de nature psychologique, sociologique, politique, historique, etc.

L'inference permet de s'eloigner du contenu manifeste pour analyser aussi les elements symboliques du materiel analyse. L'Ecuyer (1987) propose la definition suivante du contenu manifeste :

> Le contenu manifeste designe le materiel brut faisant l'objet de l'analyse, laquelle porte alors directement et exclusivement sur ce qui a ete ouvertement dit ou ecrit, tel que par le repondant.

Les elements symboliques du materiel analyse sont le contenu latent et L'Ecuyer (1987) precise :

> Le chercheur postule que la signification reelle et profonde du materiel analyse reside au-dela de ce qui est ouvertement exprime. Il s'agit de découvrir le sens voile, le sens caché des mots, les phrases et les images qui constituent le materiel analyse.

Kientz (1971) ajoute au sujet du contenu manifeste :

> L'analyse ne doit porter que sur le contenu manifeste, sur ce qui a été effectivement exprimé, et non sur le contenu *présumé en fonction de ce* que l'on sait ou croit savoir de la psychologie et des intentions des auteurs-émetteurs. Le message doit être examiné en lui-même. Cela ne signifie pas que l'analyse de contenu doit s'interdire toute extrapolation sur le contenu latent des communications. Un des principaux intérêts de cet outil de recherche est précisément de mettre au jour des aspects insoupçonnés, cachés. Cette exigence implique uniquement que les extrapolations en direction des contenus latents doivent s'appuyer sur les contenus effectivement observés.

À partir du contenu manifeste, il est possible d'aller au-delà du texte pour vérifier ce qui n'a pas vraiment été toujours dit clairement. Notre analyse de contenu tiendra compte du contenu manifeste. Les données recueillies à partir de l'oeuvre de P. Faure seront aussi situées dans un contexte environnemental qui nous permettra de comprendre certains aspects de la philosophie de Pierre Faure. Dans son oeuvre, il fait allusion aux événements littéraires et politiques qui ébranlent la France à certaines époques (Loi Debré en 1959, événements de mai 68, réforme de l'enseignement français en 1975).

L'analyse de contenu est donc une méthodologie très particulière dont voici les étapes à suivre proposées par les auteurs déjà mentionnés.

Bardin (1977) propose trois phases pour effectuer cette analyse, la pré-analyse, l'exploitation du matériel, le traitement des résultats (l'inférence et l'interprétation). «La pré-analyse, selon Bardin, c'est la phase d'organisation. Cette phase a plusieurs missions :

le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses et des objectifs. Ces missions ne se font pas dans l'ordre».

Dans notre recherche nous avons établi nos objectifs avant d'avoir choisi les documents disponibles et les hypothèses ou les directions de recherche ont été fondées sur la présence de certains indices à l'intérieur de la documentation recueillie.

Une première activité consiste à se remettre en contact avec la documentation recueillie. Bardin (1977) appelle ce premier contact "la lecture flottante". Peu à peu cette lecture devient plus précise «en fonction des hypothèses émergentes, de la projection sur le matériel de théories adaptées, de l'application possible de techniques utilisées sur des matériaux analogues» (Bardin, 1977). Selon elle, «Le choix des documents peut se faire a priori ou selon les objectifs fixés et il convient de choisir des documents qui apporteront une information riche sur le problème soulevé» (Bardin, 1977). On constitue alors un "corpus" qui est «l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques» (Bardin, 1977).

Legendre (1988) propose la définition suivante du corpus: «Ensemble de documents (volumes, articles, thèses, mémoires, conférences, enregistrements sonores ou magnétoscopiques, etc. ...) sur lesquels va porter l'analyse de contenu».

Selon Bardin (1977) cette documentation recueillie doit avoir certaines qualités. Elle doit d'abord être "exhaustive" c'est-à-dire qu'on ne sélectionne pas des documents

mais que toute la documentation disponible est utilisée. Elle doit aussi répondre à la règle de "représentativité" c'est-à-dire que le matériel recueilli représente réellement l'ensemble du "corpus" retenu. Elle doit, de plus, respecter la règle de l'"homogénéité", c'est-à-dire que la documentation recueillie doit parler du même sujet. Finalement, elle doit se plier à la règle de la "pertinence", les documents retenus doivent répondre aux objectifs de la recherche.

Legendre (1988) propose trois attributs au corpus :

> La pertinence : les documents doivent contenir l'information cherchée.
>
> La qualité : les documents doivent respecter certains critères méthodologiques jugés essentiels par l'analyste.
>
> La représentativité : les documents retenus doivent constituer un sous-ensemble représentatif de l'ensemble de la documentation traitant de l'objet de recherche.

Les qualités proposées par ces auteurs définissent le corpus d'analyse. La définition de Legendre (1988) laisse un peu plus de latitude au chercheur car les qualités définissent le corpus d'analyse avec moins de rigueur que Bardin. Le choix du corpus s'est fait à partir de la description de Legendre (1988).

Ces observations permettent donc de choisir le matériel d'analyse, la deuxième mission de la pré-analyse consistant à déterminer les objectifs et les hypothèses de recherche. Il n'est pas toujours "obligatoire d'avoir un ensemble d'hypothèses comme

titre pour procéder à l'analyse, mais cependant, des hypothèses implicites orientent ainsi le travail de l'analyste" (Bardin, 1977).

Bardin, tout comme Guba et Lincoln (1985), demande à l'analyste de mettre au jour les "prises de position latentes", les postulats, afin de connaître les influences possibles de ces valeurs sur l'orientation de la recherche. À ce sujet, Mucchielli (1974) précise :

> L'opérateur en analyse de contenu doit se garder de vouloir prouver ces hypothèses explicites ou implicites et il doit savoir que, même armé d'une méthodologie impeccable, il est malgré lui orienté par ses tendances, actives même dans sa façon d'intégrer le texte.

L'analyste peut laisser émerger des hypothèses et doit se garder d'ignorer ses valeurs. Cependant, Guba et Lincoln (1985) disent que ce n'est pas l'objectivité ou la subjectivité du chercheur qui est mise en cause, mais la manière dont les concepts ont émergé.

Lorsque les objectifs de la recherche sont définis, l'analyste va faire "parler la documentation recueillie". À ce sujet, L'Ecuyer (1987) dit : «Il s'agit ensuite de découper le matériel en unités plus restreintes possédant normalement un sens complet en eux-mêmes et qui serviront à toute la classification et codification ultérieure».

Kientz (1971), quant à lui, propose : «Une première opération commune à toute analyse consiste à décomposer le matériel à traiter en ses éléments constitutifs ou en "items"».

Mucchielli (1974) appelle ces énonces des unités d'enregistrement ou des unités de contexte. Pour Bardin (1977) cette opération fait partie du codage qui comprend, d'une part, le découpage, c'est-à-dire le choix des unités et, d'autre part, la classification et l'agrégation, c'est-à-dire le choix des catégories. Ces unités appelées "unités d'enregistrement", "unités de contexte", "items" représentent certains mots ou même des phrases ou des thèmes. Bardin (1977) dit que «l'unité d'enregistrement, c'est l'unité de signification à coder». Mucchielli (1974) propose «de coder les significations intéressantes, étant donné les buts de l'analyse et de découper le texte à analyser en tranche ayant, en elles-mêmes, un sens global unitaire». Pour Mucchielli (1974) tout comme pour Bardin (1977), c'est l'unité de signification qu'il faut privilégier.

Mucchielli ajoute :

> Il est absolument inutile de se demander si c'est le mot, la proposition ou la phrase qui sont les unités de signification, car l'unité de sens doit être cherchée dans le sens.

Le choix des "unités d'enregistrement" est donc fait en fonction des objectifs de la recherche et cette unité de codage est une unité de signification ou, en d'autres termes, l'énoncé retenu a un sens en lui-même et est classé dans un contexte.

Guba et Lincoln proposent d'ecrire ces unites d'enregistrement sur des cartes mobiles. Chaque carte contenant une seule unité d'enregistrement. Les unites d'enregistrement débouchent ensuite sur leur intégration dans des categories. Bardin (1977) dit :

> La categorisation est une opération de classification d'elements constitutifs d'un ensemble par differenciation puis regroupement par genre (analogie) d'apres les criteres prealablement definis.

Mucchielli (1974) précise qu'«une catégorie est une notion generale représentant un ensemble ou une classe de signifies». Pour l'Ecuyer (1987) «chaque categorie est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'enonces sans en forcer le sens».

Guba et Lincoln (1985), dans la recherche naturaliste, rejettent l'idée d'une categorisation systematique au depart. Ils insistent sur l'emergence des categories par l'analyse comparative de Glaser et Strauss. Les données proviennent habituellement d'observation sur un site ou un environnement naturel et l'analyse se fait au fur et à mesure de la collecte des données. Des qu'une categorisation a ete etablie par emergence, Guba et Lincoln (1985) verifient systematiquement, comme dans l'analyse de contenu, le rencut de chaque catégorie afin que les unités correspondent aux regles de categorisation établies. Bardin et Mucchielli proposent deux methodes de categorisation. Tout d'abord un systeme de categorie est donné et l'on répartit de la meilleure façon possible les élements, en fonction des hypotheses de recherche établies. Puis, l'autre modele ou les categories sont induites du contenu. Il n'y a pas de categories préétablies.

Le titre de chaque catégorie n'est donné qu'en fin d'analyse. L'Écuyer (1987) ajoute un autre modèle de catégorisation. C'est le modèle mixte, souple. Il le définit comme suit :

> Une partie des catégories sont préexistantes, au départ, tandis que le chercheur envisage la possibilité qu'un certain nombre s'ajoute ou en remplace d'autres en cours d'analyse. Les catégories préexistantes n'ont aucun caractère immuable : elles peuvent être conservées, rejetées, modifiées ou nuancées, complétées par de nouvelles catégories et même remplacées par elles selon la nature des particularités du matériel recueilli.

Guba et Lincoln (1985) pour leur classement et l'analyse des données procèdent par l'analyse inductive et la comparaison constante et se basent sur le modèle de Glaser et Strauss (1967) qui est : «Comparing incidents applicable to each category. Integrating categories and their properties. Delimiting the theory. Writing the theory».

Pour utiliser cette méthode, Guba et Lincoln donnent quelques indications pour déceler les ressemblances entre les énoncés : "Look alike" ou "feel ...".

On a relevé cinq conditions chez les auteurs qui caractérisent les catégories. Elles doivent être exhaustives et en nombre limité, elles doivent être pertinentes, c'est-à-dire en rapport avec le matériel analysé et les objectifs fixés, elles doivent être aussi homogènes et productives, c'est-à-dire riche d'informations.

Les catégories étant fixées, il reste à préciser leurs indicateurs «c'est-à-dire ce à quoi on peut reconnaître objectivement la présence ou l'absence de la catégorie» (Mucchielli, 1974). Mucchielli propose qu'une liste des "indicateurs" accompagne la claire

définition de toute catégorie afin de pouvoir vérifier la répartition exacte des unités d'enregistrement. On peut les appeler aussi "indices" ou "descripteurs" ou "critères de classification". Guba et Lincoln (1985) après un début de catégorisation conseillent d'écrire un "mémo" dans lequel l'analyste jette ses idées pour dégager les traits essentiels de la catégorie afin d'en découvrir les propriétés.

Par les méthodes d'analyse de contenu, nous avons mieux compris comment recueillir le matériel et l'organiser pour l'analyse. Le modèle mixte proposé par l'Ecuyer donne une plus grande latitude et permet au chercheur d'être attentif aux émergences. L'analyse inductive et la comparaison constante décrite dans le modèle de Glaser et Strauss peut se joindre à ce modèle mixte pour faire apparaître de nouvelles catégories.

Dans cette recherche, l'analyse des données a été faite à l'aide de méthodes qualitatives plutôt que quantitatives. C'est une tâche difficile et peu explicitée. A ce sujet, Miles (1979) dit :

> «The most serious and central difficulty in the use of qualitative data is that methods of analysis are not well formulated. For quantitative data, there are clear conventions the research can use. But the analyst faced with a bank of qualitative data has very few guidelines for protection against self-delusion, let alone the presentation of unreliable or invalid conclusions to scientific or policy-making audiences» (Miles, 1979, cité par Huberman et Miles (1984)).

Dans cette optique, Huberman et Miles (1984) proposent une série de stratégies permettant d'établir des liens entre les catégories retenues : rechercher des thèmes, des constantes, se fier à son intuition, grouper, trouver des métaphores, aller du particulier

au général, trouver un facteur commun, établir des liens logiques, bâtir une structure conceptuelle cohérente. Guba et Lincoln (1985) proposent d'utiliser l'analyse ethnographique de Spradley (1979) car l'émergence des catégories n'est pas toujours évidente. Selon Spradley, l'organisation du monde se décompose ainsi : l'analyse des domaines, l'analyse taxonomique, l'analyse des composantes, l'analyse thématique. Spradley propose un tableau des relations sémantiques universelles :

> "inclusion stricte" (est une sorte de), "spatial", "cause à effet", "relation d'action", "fonction" (est utilisé pour), "façon de faire", "séquence", "étape", "attribut" (caractéristique).

Toute catégorie symbolique incluant d'autres catégories est considérée comme étant un domaine. L'analyse taxonomique est un début de généralisation, car elle établit le réseau interne d'un domaine. L'analyse des composantes est une recherche systématique des attributs. Puis l'analyse thématique est la mise à jour des relations existant entre les domaines; elle est d'ordre conceptuel. En s'appuyant sur les stratégies proposées par Huberman et Miles (1984) et en essayant d'identifier les relations des énoncés en se rapportant aux travaux de Spradley, on peut améliorer notre codage et trouver plus facilement certaines relations entre les catégories.

Les travaux d'Huberman et Miles nous ont guidé aussi dans la présentation de nos travaux d'analyse des données. Dans une recherche qualitative en général la représentation d'une analyse de données se fait par un texte narratif d'où le chercheur va extraire ses informations et conclure. Ensuite, le chercheur écrit habituellement un second texte sous forme d'étude de cas dans lequel il expose ses résultats. Huberman et

Miles (1984) trouvent ce procédé fastidieux car il disperse le chercheur alors qu'on cherche à unifier les données. Il ne permet qu'une vue séquentielle du phénomène alors qu'il serait bon d'avoir une vue générale permettant au chercheur d'établir des relations. Par ailleurs le lecteur se perd parfois dans les présentations fournies. Pour pallier à cet inconvénient, Huberman et Miles (1984) suggèrent de produire des tableaux, des schémas qui permettent de saisir l'ensemble des données, d'établir des correspondances et de mieux comprendre la situation analysée. Ces tableaux ne sont nullement apparentés à ceux produits au cours d'une analyse quantitative. Ils sont personnels et créés par le chercheur pour lui permettre de mieux ordonner ses idées. Un tableau selon Huberman et Miles (1984) peut prendre le format que l'on désire et le chercheur y fait entrer toutes les données souhaitées sous forme de sigles, de phrases ou même de courts textes. Cela dépendra de l'objectif visé. Mais ils mettent en garde le chercheur qui doit savoir qu'en recherche qualitative, les tableaux évoluent avec l'information et qu'une série de figures de tableaux peut très bien devenir inutile en cours de recherche. Ils suggèrent aussi de les modifier, de tâtonner pour trouver la représentation la plus efficace possible. Il faut se souvenir qu'ils sont là pour aider à clarifier les notes, mais cependant doivent permettre de conserver une vue aussi large que possible de l'ensemble des informations. Ils sont toujours en rapport avec le questionnement initial. Chaque tableau s'accompagne d'un texte au cours duquel l'idée se précise, les relations se dégagent, «c'est la découverte des informations» (Miles, 1979).

Selon Guba et Lincoln (1985), la fin de la collecte des données s'annonce progressivement lorsque nous avons réuni certains critères : épuisement des données,

saturation des catégories (aucun énoncé supplémentaire n'apporte de nouvelles informations), émergence de constantes (les éléments se regroupent) et les données supplémentaires ne s'appliquent plus directement au but de la recherche. Lorsque ces conditions se manifestent, la collecte est terminée.

La collecte et l'analyse des données terminées, les résultats obtenus doivent être crédibles. À ce sujet, Miles (1979) dit : «How can we be sure that an "earthy", "undeniable", "serendipitous", finding is not, in fact, wrong?» (Miles, 1979).

Si l'on reprend la définition que Patton donne d'un paradigme «c'est justement cet aspect du paradigme qui constitue en même temps sa force et sa faiblesse. Il est sa force car il rend l'action possible; il est sa faiblesse car la raison même de l'action est cachée dans les postulats non remis en cause dans le paradigme». C'est parce que la 'raison même de l'action est cachée dans les postulats' que la recherche qualitative n'a pas toujours le prestige d'une recherche scientifique et est parfois source de contestations. Elle semble trop subjective aux yeux de certains scientifiques. En recherche qualitative on parle de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité (capacité de reconstruire la recherche) et de confirmation. Guba et Lincoln ont mis au point diverses techniques qui permettent de donner de la crédibilité à la recherche. Ils proposent cinq techniques. Voici tout d'abord trois activités qui pourraient amener plus de crédibilité à la recherche : un engagement prolongé sur le site de la recherche, une observation persistante et une triangulation. La triangulation se fait par une collecte de données de plusieurs sources différentes, par la vérification des résultats par des personnes indépendantes à la

recherche. Une seconde technique utilisée pour assurer crédibilité est une vérification par d'autres membres de l'équipe de recherche afin de confronter les observations faites sur le même site, de vérifier les hypothèses soulevées, et de vérifier les énoncés dans les catégories émergentes. Une troisième technique consiste à tenir compte des cas contraires dans l'analyse. Vérifier une catégorie en la nommant par son opposé, (exemple : présent, absent). Une quatrième technique consiste à rechercher l'adéquation avec d'autres études semblables. Bien sûr, le chercheur ne peut consulter ces références en cours de recherche. Il doit seulement les utiliser à la fin du travail. Une cinquième technique est de faire vérifier par une personne du site de recherche si les catégories, les conclusions retenues correspondent à la description du problème vécu dans le lieu de la recherche.

La transférabilité se fait par un développement suffisant du contexte de recherche, riche en détail, et la tenue d'un journal de bord qui est un instrument de travail. Le journal de bord vise à garder en mémoire les décisions prises au cours de la recherche. La transférabilité peut se faire seulement par l'émergence d'hypothèses de travail, qui pourront déboucher éventuellement sur d'autres recherches possibles.

La fiabilité se fait par le chevauchement des méthodes ou la triangulation. C'est ce que fait le vérificateur, il analyse les données brutes, le processus de recherche et d'analyse des données.

La confirmation est l'apanage des données. Elle se vérifie par l'unité des données recueillies, par le chevauchement des méthodes et la vérification externe. En plus des techniques élaborées par Guba et Lincoln (1985), Huberman et Miles (1984) apportent aussi quelques techniques supplémentaires pour donner de la crédibilité à la recherche. Ils demandent de s'assurer d'avoir une large représentation du problème, c'est-à-dire de voir le phénomène étudié en entier, de se méfier de l'évidence, de faire des comparaisons et d'établir des contrastes, de centrer son attention sur les énoncés qui ne cadrent pas dans la recherche. C'est le vérificateur qui complète le travail de la recherche. Nous avons résumé dans un tableau (tableau II) les diverses techniques que nous avons retenues pour assurer la crédibilité de notre recherche.

Dans ce chapitre consacré au cadre théorique, nous avons déterminé le choix de notre modèle de recherche qualitative puis nous avons décrit ce modèle en mettant l'accent particulièrement sur la collecte et l'analyse des données en nous référant à plusieurs auteurs. Nous avons aussi mentionné quelques techniques pour assurer la crédibilité de la recherche. Nous allons maintenant montrer comment nous avons utilisé les techniques et principes décrits dans le cadre théorique pour retenir une méthodologie de recherche.

## Tableau II

### Techniques pour assurer la crédibilité de la recherche

---

Représentativité des données

Homogénéité des sources

Pertinence des données recueillies

Modèle mixte (L'Écuyer)
- catégories préexistantes
- catégories émergentes
- correspondance des unités d'enregistrement avec les descripteurs

Journal de bord

Rédaction "mémo"

TRIANGULATION

---

# CHAPITRE III

# METHODOLOGIE

## A. La collecte des données

La première démarche a consisté à recueillir les données qui nous ont permis de commencer notre recherche. Tout d'abord, il nous a fallu retrouver une bibliographie exhaustive des écrits de Pierre Faure. Il n'en existait pas. Nous avons, après de nombreuses recherches, réussi à rejoindre en France un collaborateur de la revue A.I.R.A.P. (Association Internationale de Recherche et d'Animation Pédagogique) qui nous a fait parvenir une bibliographie incomplète, en espagnol (annexe 1), des articles parus dans la revue Pédagogie dont P. Faure était le directeur depuis sa création en 1945 jusqu'en [illegible]. Il y avait aussi une bibliographie des articles parus dans la revue A.I.R.A.P. jusqu'à 1973. En effet Pierre Faure y écrivait régulièrement afin de partager ses découvertes avec ses [illegible]. Cette bibliographie nous a servi de point de départ pour [illegible]. Nous [illegible] aux méthodes qualitatives [illegible] que les données [illegible] par l'auteur comme le recommandent Guba et Lincoln. À partir de cette bibliographie nous avons cherché, au Québec, les revues disponibles. Nous avons trouvé [illegible] articles parus dans la revue Pédagogie et dans la revue A.I.R.A.P. Les revues disponibles au Québec [illegible] de la fin 1967 à [illegible]. La bibliographie [illegible] en espagnol nous a [illegible] mais elle s'arrêtait aux années 1973. Ici au Québec nous n'avons pas trouvé les premières revues de 1945 à 1967. Nous avons donc fait le recensement de tous les articles disponibles à l'aide de la bibliographie espagnole, puis à partir de 1973 nous avons systématiquement parcouru toutes les revues Pédagogie et A.I.R.A.P. parues et avons noté les écrits de Pierre Faure. Nous avons donc recueilli et retenu un total de [illegible] articles. Par ailleurs, nous avons analysé les livres

disponibles dont plusieurs nous avaient déjà servi comme outils de travail entre autres les livres de didactique suivants :

Lire. Paris. Éditions de l'Ecole. 1965. 96 pages (en collaboration avec Denise Maillilic). Il s'agit d'un ouvrage proposant pour les élèves de 1ere année un apprentissage progressif de la lecture associé aux dictées muettes de Madame Lubienska de Lenval.

Les Mathématiques. Paris. Éditions de l'Ecole. 1970. 96 pages. Ce livre s'adresse aux maîtres des classes primaires et suggère des programmations ainsi que l'élaboration d'un matériel concret pour amener l'enfant peu à peu vers l'abstraction.

L'Enseignement du français par l'observation. Paris. Hatier. 1977. 121 pages. Ce livre s'adresse davantage aux maîtres des classes du second cycle du primaire et du 1er cycle du secondaire. Il décrit les techniques à utiliser pour guider l'enfant dans l'observation de la langue écrite ou parlée afin d'en retirer des règles, des constantes et de comprendre ainsi la grammaire.

Tous les ouvrages écrits par Pierre Lauro n'étaient pas disponibles. En 1945, un pédagogue a pensé pouvoir noter les ans à la suite des autres. Nous en avons trouvé un seul qui a été traduit : L'Ecole et la Cité. Paris. Spes. 1945. 331 pages.

Puis Au Service de l'Enfant. Paris. Masse. 1957. 233 pages, décrit le système éducatif français et propose des solutions pour améliorer la situation exposée.

Un enseignement personnalisé et communautaire, Paris, Casterman, 1979, 148 pages, fait le bilan des années passées.

Le fichier de Poésies ainsi que les Carnets de lecture n'étaient pas disponibles au Québec. Deux livres parus plus tôt n'étaient plus édités. Cependant, nous croyons que la documentation rassemblée présente un large éventail des écrits de P. Faure car l'oeuvre recueillie s'échelonne de 1943 avec son livre L'École et la Cité jusqu'en 1981 avec un article de l'A.I.R.A.P. intitulé "Autonomie". Nous pensons avoir un matériel représentatif à partir duquel nous avons pu retracer les lignes directrices de la philosophie de Pierre Faure ainsi qu'une description de sa méthode.

La figure suivante présente l'éventail des données recueillies sur un graphique illustrant leur ordre chronologique (figure 4).

En observant cette figure, nous pouvons voir que le matériel qui a servi à notre recherche recouvre une période de presque 40 années et devrait représenter dans le temps l'évolution de la pédagogie de Pierre Faure. Bardin (1977) dit que c'est la règle de la représentativité.

Les données ont donc été tirées des six livres, et 95 articles écrits par P. Faure. La liste figurant dans les pages qui suivent présente chacun d'entre eux (tableau III, p. 48 et tableau IV, pp. 49-55). À partir de l'analyse de ces documents nous avons tenté de dégager les différentes caractéristiques qui permettront d'en mieux comprendre le sens.

Graphique linéaire représentant la documentation recueillie

Figure 4

(L'Écuyer, 1987). Nous nous sommes donc mis en contact direct avec les textes écrits par [illegible] les écrits, appliquant ainsi la règle d'homogénéité donnée par Bardin (1977). Nous avons successivement analysé les textes de l'auteur afin d'en définir tout d'abord le contenu manifeste (L'Écuyer, 1987). De cette analyse nous avons dégagé les idées [illegible] qui nous ont permis de répondre aux objectifs fixés, c'est la règle de pertinence que signale Bardin (1977). L'analyse de ces documents s'est faite à l'aide de la méthode qualitative, méthode qui recommande l'utilisation de l'élément humain comme instrument de recherche. Cette méthode «veut que l'essence de la signification du phénomène étudié réside dans la nature même du contenu» (L'Écuyer, 1987). C'est une méthode «intuitive, souple, adaptable aux nouveaux indices» (Bardin, 1977). La

caractéristique de l'analyse qualitative est que «l'inférence est fondée sur la présence d'indices (thèmes, mots, personnages, etc.)» (Bardin, 1977). Nous avons analysé le contenu en nous aidant des techniques proposées par Glaser et Strauss, Guba et Lincoln, Huberman et Miles, L'Écuyer. Tous ces auteurs acceptent l'analyse qualitative même s'ils n'épousent pas d'emblée le nouveau paradigme de recherche.

Après avoir rassemblé la documentation, nous l'avons organisée pour fin d'analyse.

Tableau III

Liste des ouvrages

FAURE, Pierre. L'École et la Vie. Paris, Spes, 1945, 332 pages.

FAURE, Pierre. Au Souffle de l'Esprit. Paris, Mame, 1957, 233 pages.

FAURE, Pierre et MALTERRE, Denise. Lire. Paris, Éditions de l'École, 1965, [illegible] pages.

FAURE, Pierre. La Mathématique. Paris, Éditions de l'École, 1970, 136 pages.

FAURE, Pierre. L'Enseignement du Français à partir de l'Observation. Paris, Hatier, 1977, [illegible] pages.

FAURE, Pierre. Un Enseignement Personnalisé et Communautaire. Paris, Casterman, 1979, 149 pages.

Tableau IV

Liste des articles recensés de Pierre Faure

FAURE, Pierre. (1966g). "Pour une pédagogie de la lecture: une interview". Pédagogie, n° 8, octobre, pp. 773-777.

FAURE, Pierre. (1966h). "Réalisations". Pédagogie, n° 10, décembre, p. 939.

FAURE, Pierre. (1966i). "L'école et la réussite scolaire". Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 954-957.

FAURE, Pierre. (1966j). "Contre la discrimination en éducation". Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 10-17.

FAURE, Pierre. (1966k). "La rénovation de l'enseignement. De la maternelle à l'université". Pédagogie, n° 2-3, février-mars, pp. 105-115.

FAURE, Pierre. (1966l). "Premier cycle de l'enseignement secondaire: un nouveau collège". Pédagogie, n° 2-3, février-mars, pp. 136-144.

FAURE, Pierre. (1966m). "Une école d'application et de recherche pédagogique". Pédagogie, n° 2-3, février-mars, pp. 149-154.

FAURE, Pierre. (1966n). "Rencontres pédagogiques". Pédagogie, n° 5, mai, pp. 415-418.

FAURE, Pierre. (1966o). "Orientations actuelles de l'enseignement: les rénovations pédagogiques 1966". Pédagogie, n° 8, octobre, pp. 709-715.

FAURE, Pierre. (1966p). "Activités psycho-pédagogiques: les cycles de l'enfance". Pédagogie, n° 8, octobre, pp. 740-742.

FAURE, Pierre. (1966q). "Initiation au calcul. Orientations actuelles". Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 865-871.

FAURE, Pierre. (1966r). "Français. Essai d'idées dans l'enseignement du français". Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 937-943.

FAURE, Pierre. (1970a). "Orientations actuelles. Au service de la pédagogie des années". Pédagogie, n° 6, juin, pp. 491-495.

FAURE, Pierre. (1970b). "Pédagogie et non directivité". Pédagogie, n° 2-3, février-mars, pp. 169-187.

FAURE, Pierre. (1970c). "Activités psycho-pédagogiques. Les démarches mentales". Pédagogie, n° 6, juin, pp. 517-519.

FAURE, Pierre. (1971). "Créativité et rigueur". Pédagogie. n° 2-3, février-mars, pp. 107-124.

FAURE, Pierre. (1972a). "L'école secondaire de longwy". Pédagogie. n° 6, juin, pp. 505, 510.

FAURE, Pierre. (1972b). "Hélène Lubienska de Lenval". Pédagogie. n° 8, octobre, pp. 730, 731.

FAURE, Pierre. (1973c). "La formation des maîtres et enseignants. Trois réalisations". Pédagogie. n° 5, mai, pp. 475-484.

FAURE, Pierre. (1973e). "Urgent : Formation...". A.I.R.A.P. n° 7, juillet-septembre, p. 3.

FAURE, Pierre. (1973c). "Réflexions sur notre pédagogie : Construction de la personnalité". A.I.R.A.P. n° 7, juillet-septembre, pp. 2-18.

FAURE, Pierre. (1973d). "Formation mutuelle des maîtres : Trois centres de formation pédagogique". A.I.R.A.P. n° 8, octobre-décembre, pp. 7-12.

FAURE, Pierre. (1974a). "La mémoire : Pédagogie de la mémoire". A.I.R.A.P. n° 9, janvier-mars, pp. 1-7.

FAURE, Pierre. (1974b). "Enseignement littéraire : Thème [illegible] : Pourquoi?". A.I.R.A.P. n° 10, avril-juin, pp. 9-12.

FAURE, Pierre. (1974c). "Psycho-pédagogie : Les travaux de Jean Piaget, ses [illegible] actuelles". A.I.R.A.P. n° 11, juillet-septembre, pp. 4-7.

FAURE, Pierre. (1974d). "Psycho-pédagogie : Les expériences et constatations à [illegible]". A.I.R.A.P. n° 11, juillet-septembre, pp. 7-8.

FAURE, Pierre. (1974e). "Le «Team Teaching»". A.I.R.A.P. n° 11, juillet-septembre, p. 9.

FAURE, Pierre. (1974f). "Les «Free Schools»". A.I.R.A.P. n° 11, juillet-septembre, pp. 9-10.

FAURE, Pierre. (1974g). "L'école parallèle". A.I.R.A.P. n° 11, juillet-septembre, p. 10.

FAURE, Pierre. (1974h). "Apprendre à lire avant six ans". A.I.R.A.P. n° 11, juillet-septembre, p. 11.

FAURE, Pierre. (1974i). "L'individualisation de l'enseignement en Belgique", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre, pp. 11-13.

FAURE, Pierre. (1974j). "La mathématique moderne : Directives pour C.M.A. 5e", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre, pp. 26-31.

FAURE, Pierre. (1974k). "Documentation notes de lecture", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre.

FAURE, Pierre. (1974l). "Histoire de la pédagogie", A.I.R.A.P., n° 12, décembre 1974, pp. 27-33.

FAURE, Pierre. (1974m). "École maternelle : Les maternelles : Évolution pédagogique", Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 848-857.

FAURE, Pierre. (1975a). "Histoire de la pédagogie : Platon et la maïeutique vertu de l'interrogation", A.I.R.A.P., n° 13, janvier-mars, pp. 23-28.

FAURE, Pierre. (1975b). "Notes de lecture", A.I.R.A.P., n° 13, janvier-mars.

FAURE, Pierre. (1976a). "Documentation histoire de la pédagogie. Montaigne. La formation du jugement", A.I.R.A.P., n° 14, pp. 24-26.

FAURE, Pierre. (1976b). "Psychopédagogie. L'attachement", A.I.R.A.P., n° 15, pp. 2-[illegible].

FAURE, Pierre. (1976c). "[illegible]. L'école primaire supér[illegible]", A.I.R.A.P., n° 15, pp. [illegible].

FAURE, Pierre. (1976d). "Documentation. Histoire de la pédagogie : Aux sources de l'Enseignement Secondaire : Les Collèges et leur pédagogie", A.I.R.A.P., n° 15, pp. 18-22.

FAURE, Pierre. (1976e). "Documentation. Histoire de la pédagogie : Les petites écoles de Port-Royal", A.I.R.A.P., n° 16, pp. 16-21.

FAURE, Pierre. (1976f). "Histoire de la pédagogie : La pensée pédagogique d'Alain. Méthode et programme", A.I.R.A.P., n° 18, p. 23.

FAURE, Pierre. (1976g). "Éditorial. Et le jeu?", A.I.R.A.P., n° 19, p. 1.

FAURE, Pierre. (1976h). "La nature du jeu", A.I.R.A.P., n° 19, pp. 2-3.

FAURE, Pierre. (1976i). "Le jeu de l'enfant, révélateur de l'homme en sa croissance", A.I.R.A.P., n° 19, pp. 3-6.

FAURE, Pierre (1976j). "Documentation : Notes de lecture", A.I.R.A.P., n° 19, p. 27.

FAURE, Pierre (1976k). "Psycho-pédagogie : La normalisation", A.I.R.A.P., n° 20, pp. 4-11.

FAURE, Pierre (1977a). "Psycho-pédagogie : L'enseignement personnalisé, ses origines-son évolution", A.I.R.A.P., n° 21, pp. 3-6.

FAURE, Pierre (1977b). "Interview", A.I.R.A.P., n° 21, pp. 6-8.

FAURE, Pierre (1977c). "Histoire de la pédagogie: un précurseur: Henri Pestalozzi", A.I.R.A.P., n° 22, pp. 19-28.

FAURE, Pierre (1977d). "Notes de lecture", A.I.R.A.P., n° 22, pp. 29-32.

FAURE, Pierre (1977e). "Documentation : Histoire de la pédagogie: l'éducation de la première enfance : Frédéric Froebel. Le jardin d'enfant", A.I.R.A.P., n° 23, pp. 22-28.

FAURE, Pierre (1977f). "Notes de lecture: une réflexion sur l'éducateur; instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 23, pp. 29-32.

FAURE, Pierre (1977g). "Histoire de la pédagogie : Aux origines d'une pédagogie scientifique: Itard", A.I.R.A.P., n° 24, pp. 26-30.

FAURE, Pierre (1977h). "Notes de lecture : Réflexions sur l'éducateur; instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 24, pp. 31-32.

FAURE, Pierre (1978a). "Histoire de la pédagogie : Vers une pédagogie scientifique: Edouard Seguin", A.I.R.A.P., n° 25, pp. 20-26.

FAURE, Pierre (1978b). "Notes de lecture : Instruments pour les éducateurs; instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 25, pp. 27-30.

FAURE, Pierre (1978c). "Classes élémentaires et enfantines : L'âge de la lecture", A.I.R.A.P., n° 27, pp. 7-10.

FAURE, Pierre (1978d). "Histoire de la pédagogie : Maria Montessori, 1872-1952", A.I.R.A.P., n° 27, pp. 16-20.

FAURE, Pierre (1978e). "Histoire de la pédagogie : Ovide Decroly, 1871-1932", A.I.R.A.P., n° 28, pp. 22-26.

FAURE, Pierre (1978f). "Notes de lecture : Instruments pour l'éducateur", A.I.R.A.P., n° 28, p. 27.

FAURE, Pierre, (1978g). "Session pédagogique de San-Salvador". A.I.R.A.P. n° 28, pp. 16-17.

FAURE, Pierre, (1979c). "Découvertes en session. La session pédagogique de San Salvador". A.I.R.A.P. n° 29, pp. 14, 15.

FAURE, Pierre, (1979e). "Histoire de la pédagogie : Les Ecoles Nouvelles". A.I.R.A.P. n° 29, pp. 22-26.

FAURE, Pierre, (1979g). "Notes de lecture : Réflexions pour les éducateurs, texte pour les enfants". A.I.R.A.P. n° 29, pp. 27-28.

FAURE, Pierre, (1979d). "Histoire de la pédagogie : Ecole Nouvelle et traditionnelle, témoignages d'époque : Analyse contemporaine". A.I.R.A.P. n° 30, pp. 16-25.

FAURE, Pierre, (1979g). "Notes de lecture : Instruments pour les éducateurs". A.I.R.A.P. n° 30, pp. 26-28.

FAURE, Pierre, (1979f). "Histoire de la pédagogie : Origine des Ecoles Nouvelles : Cécil Reddie". A.I.R.A.P. n° 32, pp. 25-29.

FAURE, Pierre, (1979g). "Notes de lecture : Instruments de travail pour les éducateurs, instruments de travail pour les scolaires". A.I.R.A.P. n° 32, pp. 30-32.

FAURE, Pierre, (1980c). "Histoire de la pédagogie : Henri De Tourville, 1842-1903". A.I.R.A.P. n° 33, pp. 21-26.

FAURE, Pierre, (1980f). "Histoire de la pédagogie : L'école des Roches : Edmond Demolins". A.I.R.A.P. n° 34, pp. 25-30.

FAURE, Pierre, (1980g). "Notes de lecture : Instruments de travail pour les éducateurs, instruments de travail pour les scolaires". A.I.R.A.P. n° 34, pp. 31-32.

FAURE, Pierre, (1980d). "Histoire de la pédagogie : Paul Geheeb, 1870-1961". A.I.R.A.P. n° 35, pp. 19-22.

FAURE, Pierre, (1980e). "Notes de lecture : Instruments de travail pour les éducateurs, instruments de travail pour les scolaires". A.I.R.A.P. n° 35, pp. 23-24.

FAURE, Pierre, (1980f). "Histoire de la pédagogie : Adolphe Ferrière". A.I.R.A.P. n° 36, pp. 22-26.

FAURE, Pierre. (1980g). "Notes de lecture : Instruments de travail pour les éducateurs, instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 36, pp. 27, 28.

FAURE, Pierre. (1981a). "Apprendre à gérer son temps", A.I.R.A.P., n° 37, p. 3.

FAURE, Pierre. (1981b). "Histoire de la pédagogie : J. Rodriguez Pereire", A.I.R.A.P., n° 37, pp. 28, 29.

FAURE, Pierre. (1981c). "Vrais progressions et rythmes scolaires", A.I.R.A.P., n° 38, p. 6.

FAURE, Pierre. (1981d). "Autonomie", A.I.R.A.P., n° 40, pp. 10-11.

---

B. *Organisation des données recueillies*

L'étape suivante a consisté à classer les données recueillies. Mucchielli nous a mis en garde contre certains biais qui pourraient modifier notre prise de contact avec le matériel. Nous n'avons pas d'hypothèses de recherche, pas de théories "a priori", nous avons seulement des pistes de recherches qui nous ont guidé dans la lecture de l'oeuvre.

Les 95 articles étaient un matériel nouveau à découvrir, alors que les autres livres de l'auteur avaient déjà, depuis des années, fait l'objet d'une lecture attentive. En effet, les livres de didactique nous ont servi de référence pour l'application, en salle de classe, de l'enseignement personnalisé et communautaire. Selon Bardin (1977) :

> La première activité consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations, c'est la phase de lecture flottante (Bardin, 1977).

Dans cette situation, nous devions, après avoir lu cette immense documentation, nous laisser imprégner par l'idée générale qui s'en dégageait. Guba et Lincoln (1985) parlent du savoir "implicite" sur lequel le chercheur, qui est lui-même l'instrument de recherche, bâtit ses hypothèses, ses idées, ses "illuminations". Ils précisent même qu'il doit s'appuyer sur ce savoir. Fort de ces arguments, nous avons tenté de comprendre l'ensemble de l'oeuvre. Il nous semblait que Pierre Faure s'interrogeait en 1945 sur les buts de l'éducation et vivait quotidiennement des difficultés qui l'incitaient à désirer un changement. Il souhaitait même être l'instigateur de ce changement par son action et ses écrits. Il nous est apparu alors qu'on pouvait appliquer un modèle de résolution de problème aux données recueillies. En nous référant au modèle de Résolution de Problème, nous pouvons résumer le type d'intervention qu'aurait pu adopter P. Faure, pour résoudre son problème. Voici un modèle général de Résolution de Problème proposé dans les notes de cours sur la méthodologie de la Recherche (1986):

- objet : changement;

- objectif : régler le problème et rendre les acteurs aptes à en résoudre de nouveaux en leur donnant des connaissances;

- méthodologie : immersion dans le problème à résoudre. Recueillir des données et résoudre le problème en s'impliquant.

Parmi les modèles de Résolution de Problème proposés par divers auteurs tels que Gorey (1954), Kurt Lewin (1948), Le Boterf (1981), etc., celui de Dolbec-Goulet (1982) nous semblait tout à fait approprié (voir annexe 2, Processus de Résolution de Problème). Lorsque l'on applique ce modèle aux écrits de Pierre Faure, on découvre qu'il a conscience d'un problème et qu'il le décrit largement, c'est le [EST]. Puis, il dit ce qu'il

souhaiterait pour que le malaise n'existe plus, c'est le [DEVRAIT]. Il propose des modèles qui pourraient apporter des solutions [POURRAIT]. Il décrit ce que l'on peut faire [PEUT] et ensuite ce qu'il veut faire et ce qu'il a fait. Cette lecture préliminaire nous a permis «d'appréhender certaines grandes particularités qui ont constitué une première subdivision significative du matériel» (L'Ecuyer, 1987).

Nous avons ensuite procédé au choix "d'unités d'enregistrement" à partir de cette grille établie. Selon Mucchielli (1974), «Il faut coder les significations intéressantes, ces significations sont exprimées soit par des mots clés, soit par des groupes de mots, soit par des rapports subtils entre les mots».

Pour ce faire, il s'agissait de relire toute la documentation retenue en la regardant à travers ce prisme et de noter les énoncés possédant normalement un sens complet en eux-mêmes. Pour chaque phase de la grille (Dolbec-Goulet, 1982) nous avons défini ce qui serait l'"indicateur de l'unité d'enregistrement", c'est-à-dire l'ensemble retenu qui a un sens par lui-même et qui répond aux critères proposés par l'"indicateur" et qui se trouve dans un contexte global qui lui donne ce sens. Selon Bardin, citée par l'Écuyer (1987) :

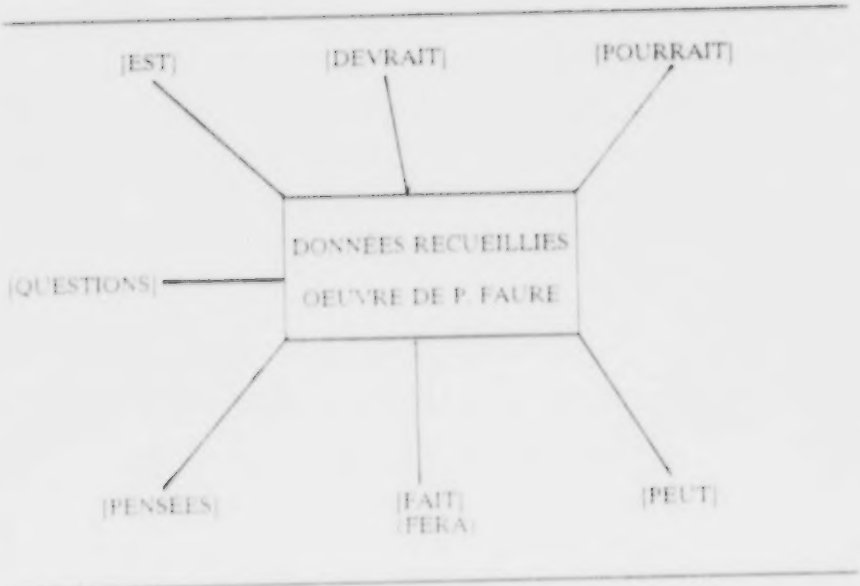
> C'est la phase de réorganisation du matériel par laquelle sont regroupés en catégorie ou thème plus large sous un titre général, tous les énoncés dont le sens se ressemble pour en arriver à mettre plus en évidence les caractéristiques et le sens du phénomène ou du document analysé (Bardin, 1977).

Nous avons précisé les indicateurs qui nous ont aidé à faire ce classement. Le sens des énoncés retenus pour le [EST] se rapportait à la description d'une situation

actuelle faite à l'aide de verbes au temps présent. Pour le [DEVRAIT], le sens devait décrire une action, une possibilité accessible (les verbes sont plutôt au conditionnel ou au futur). Le [POURRAIT] a englobé le sens des énoncés qui proposent un ensemble de stratégies établies à partir de modèles pédagogiques vers lesquels on veut tendre ou imiter. Le [PEUT] c'était ce qui est réalisable, le [FAIT] c'est ce qui était déjà fait. À partir de ces indicateurs définis de manière souple et sans trop de précision pour permettre d'autres émergences, nous avons relu toute la documentation et avons isolé les énoncés qui correspondaient, toujours d'après leur sens et leur contexte à ces indicateurs. C'est donc en nous basant sur notre connaissance implicite que nous avons procédé à une première classification qui nous a servi à organiser les données. Nous avons ensuite photocopié tous les énoncés retenus dans toute la documentation et nous les avons découpés par "unités d'enregistrement". Nous avons collé ces unités sur des fiches cartonnées. Chaque fiche était une unité d'enregistrement. Nous avons ainsi reproduit notre documentation sur un ensemble de 500 fiches à classer. Sur chaque fiche cartonnée était indiqué la propriété ([EST], [DEVRAIT]...) ainsi que la référence complète de l'ouvrage duquel était retiré l'énoncé.

Grâce aux premières étapes proposées par une analyse de contenu plus systématique, nous avons acquis une documentation opérationnelle. Même si Guba et Lincoln (1985) insistent sur le choix d'une méthode inductive dans le classement des données, nous pensons que face à cette énorme documentation nous devions au départ prendre les moyens de la rendre plus accessible.

Nous nous sommes appuyés sur le modèle de processus de catégorisation proposé par l'Écuyer (1987). C'est un modèle mixte qui autorise une partie de catégories préexistantes au départ et envisage la possibilité qu'un certain nombre s'ajoute ou se modèle en cours d'analyse. Nous avons donc commencé notre analyse avec quelques catégories préétablies, celles définies par le modèle Dolbec-Goulet (1982), puis d'autres ont émergé en cours d'analyse. Nous avons repris nos 500 fiches et les avons reclassées selon la grille déterminée. Tous les énoncés retenus n'entraient pas dans ces catégories. Les énoncés qui restaient ont été reconsidérés à partir de la méthode de l'analyse comparée de Glaser et Strauss. La majorité des énoncés se ressemblaient et se rapportaient à des réflexions de Pierre Foure sur la personne humaine. Une autre catégorie venait d'émerger. Nous l'avons nommée [PENSÉES]. Quelques énoncés n'étaient pas classés. Toujours selon l'analyse comparative, nous avons retrouvé un ensemble d'énoncés où chaque phrase se terminait par une question. Nous avons intitulé cette classe [QUESTIONS]. À la fin de notre premier classement, nous avions un ensemble de catégories présenté dans la figure 5 : Première phase de classification.




Premiere phase de classification

Figure 5

La categorie [QUESTIONS] nous confirmait dans l'idee que Pierre Faure vivait une situation problematique, qu'il se trouvait en periode de recherche en vue de trouver une solution a son probleme. Voici quelques enonces recueillis: «Comment, dans ce climat, former des esprits a travers leurs indispensables tatonnements?» (P. Faure, 1957, p. 107). «Notre systeme d'enseignement demeurera-t-il pour l'enfant un systeme educatif?» (P. Faure, 1957, p. 95).

Afin de nous assurer de la bonne classification des énoncés nous avons vérifié les classements respectifs en relisant chaque énoncé et en gardant en tête l'indicateur qui caractérisait la classe. Nous avons dû opérer quelques classements et sortir plusieurs fiches qui n'avaient pas de place pour l'instant dans cette classification mais qui seraient reconsidérées plus tard en cours d'analyse. À la fin de cette étape de catégorisation, suite à une vérification, notre documentation se présentait ainsi :

126 énoncés dans la 1e catégorie [EST] : 25,2 %

204 énoncés dans la 2e catégorie [DEVRAIT] : 40,8 %

11 énoncés dans la 3e catégorie [POURRAIT] : 2,2 %

31 énoncés dans la 4e catégorie [PEUT] : 6,2 %

40 énoncées dans la 5e catégorie [FAIT] : 8 %

78 énoncés dans la 6e catégorie [PENSÉES] : 15,6 %

7 énoncés dans la 7e catégorie [QUESTIONS] : 1,4 %

Après de nombreuses manipulations, ces fiches ont changé de catégories et de temps en temps il y avait quelques rajustements à faire.

Même si cette recherche a emprunté une démarche qualitative, il ne fallait pas négliger l'aspect quantitatif des résultats obtenus. Un regard "quantifiant" aide à pondérer l'importance relative des catégories les unes par rapport aux autres sur la base de leur fréquence ou de leur rareté dans les écrits étudiés.

Le calcul des pourcentages des énoncés classifiés dans chacune des catégories nous a permis de dire que 66 % des énoncés retenus sont inclus dans le [EST] et le [DEVRAIT]. 22 % des énoncés, [POURRAIT], englobaient un ensemble de stratégies établies à partir de modèles pédagogiques que l'on veut imiter. À travers les énoncés retenus, seulement 2,2 % décrivaient des modèles à imiter. N'est-ce pas là une des raisons qui nous a incité à rechercher avec plus d'attention et de persévérance le modèle d'enseignement que P. Faure a voulu créer? En effet ces écrits donnent une large place à ce qui est et à ce qui devrait être, mais la description détaillée du modèle à imiter n'est pas aussi explicite car seulement 2,2 % des énoncés retenus y faisaient allusion. C'est pourquoi nous avons voulu explorer davantage les textes afin d'élaborer plus clairement un modèle descriptif de l'enseignement personnalisé et communautaire selon les écrits de P. Faure. 6,2 % des énoncés exposaient ce qui était réalisable, puis 8 % décrivaient les expériences vécues et réalisées. 15,6 % des énoncés se rapportaient aux réflexions personnelles de P. Faure sur la croissance de l'homme et 1,4 % des énoncés faisaient allusion à la situation problématique que vivait P. Faure.

Tout au long de notre classification par catégories nous avons toujours veillé à ce que les énoncés correspondent aux indicateurs proposés. Les catégories produites doivent être pertinentes à la recherche, c'est-à-dire en rapport avec les objectifs que nous nous étions fixés. Elles doivent être clairement définies et nous avons apporté un soin particulier à leur donner cette qualité, car nous sommes le seul codeur. Par conséquent, nous nous sommes efforcé de décrire les indicateurs avec précision afin d'éviter les biais

lors de notre vérification. Dans le tableau V nous avons une vue d'ensemble des catégories avec leurs descripteurs. Chaque énoncé n'avait qu'un sens possible. Les catégories doivent aussi être productives «riches en indice d'inférence et, en production d'hypothèses nouvelles» (Bardin, 1977). Nous avons veillé à respecter ces conditions au cours de l'analyse des données.

À la suite de cette première catégorisation, nous avons repris les conseils de Guba et Lincoln qui nous demandent de cesser là la catégorisation et de décrire dans un "mémo" toutes les idées qui semblent émerger afin de conserver aux idées la fraîcheur du premier jet et d'apaiser les ambivalences qui pourraient apparaître (Guba et Lincoln, p. 342).

Tableau V

Vue d'ensemble de la première phase de classification

| Catégories | Descripteurs |
|---|---|
| EST | Description détaillée de la situation problématique |
| DEVRAIT | Observation de ce qu'on souhaiterait voir comme situation idéale |
| POURRAIT | Ensemble de stratégies de moyens pour combler l'écart entre le réel et le souhaitable établis à partir des modèles pédagogiques mentionnés dans l'histoire de la pédagogie. (Modèles) |
| PEUT | Description d'une stratégie efficace<br>En l'enseignement personnalisé et communautaire (Méthode) |
| FAIT-FERA | Ce qui a déjà été fait compte-rendu de réalisations |
| PENSÉES | Réflexion personnelle de P. Faure sur la croissance de l'homme |
| QUESTIONS | La situation problématique génère des questions |

Le but du memo est de découvrir certaines propriétés ou catégories afin d'établir les "caractéristiques", une "règle" qui puisse éventuellement remplacer le jugement implicite que l'on fait quand on procède par comparaison. Le mémo donne une histoire à la catégorie et met en valeur d'autres sous-catégories. C'est ce que nous avons fait pour chaque catégorie. Les mémos sont ajoutés en annexe à la recherche. Ils pourront servir aussi aux vérificateurs de la recherche afin d'assurer une plus grande crédibilité au travail. Tout au long de la rédaction du mémo qui a permis au chercheur de clarifier ses idées, "de couper le flot d'information de leur contenu initial" et de prendre du recul par rapport à l'information directe, d'autres assemblages, d'autres concepts peu à peu ont émergé. Le "memo" a servi à décrire les caractéristiques de la catégorie choisie. Peu à peu une "règle" s'est dessinée et la situation exposée est devenue plus claire, plus complète (Guba et Lincoln). Une explication détaillée, riche, permet de mieux saisir les composantes essentielles du travail.

Après avoir recueilli la documentation disponible, et l'avoir organisée pour mieux l'observer, à la fin de la première phase de classement, nous avions sept catégories riches d'informations (voir tableau V). A partir de ce tableau, nous allons analyser chaque catégorie obtenue et recueillir dans un "mémo" l'information qui y est consignée.

Nous allons donc analyser le contenu de notre documentation toujours à l'aide du modèle de classification mixte de L'Écuyer (1987) et de celui de l'analyse inductive et comparaison constante de Glaser et Strauss (1968). Le tableau VI résume la méthodologie suivie pour la collecte et l'analyse des données.

Tableau VI

Résumé de la méthodologie

| | | |
|---|---|---|
| 1 | – | Objectifs de recherche définis |
| 2 | – | Pas d'hypothèses "a priori" |
| 3 | – | Données recueillies (oeuvre disponible de P. Faure) |
| 4 | – | "CORPUS" d'analyse selon "la pertinence, la qualité, la représentativité" de la documentation |
| 5 | – | Analyse de contenu portant sur le "contenu manifeste" |
| 6 | – | Découpage en "unités d'enregistrement" selon les "sens" et placé dans un "contexte" |
| 7 | – | Catégories préétablies, (modèle mixte) (EST, DEVRAIT, POURRAIT, PEUT, FAIT) |
| 8 | – | Emergence de nouvelles catégories en cours d'analyse |
| 9 | – | Reclassification en cours d'analyse |
| 10 | – | Descripteurs pour chaque catégorie afin de vérifier la répartition exacte des unités d'enregistrement |
| 11 | – | Ecriture des "mémos" pour trouver les "descripteurs" et pour créer des liens entre les catégories (théorie) |
| 12 | – | Techniques pour assurer la crédibilité (Tableau II) |
| 13 | – | Retours fréquents aux objectifs de la recherche |

# CHAPITRE IV

## ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

Suite à la description des catégories obtenues (figure 5 : Première phase de classement) lors de l'organisation des données, nous avons dégagé les idées importantes afin de répartir les "unités d'enregistrement" en d'autres sous-catégories. L'analyse de chaque catégorie a fourni des informations et a permis de laisser émerger des "images riches".

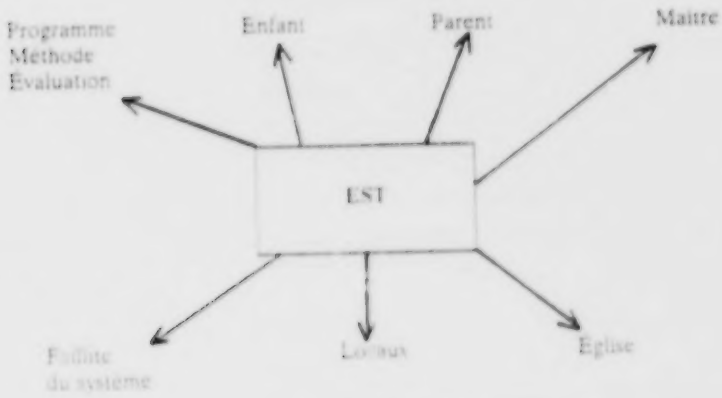
### A. Analyse du [EST]

À partir du mémo [EST] (annexe 3), on remarque que P. Faure décrit la situation qui prévaut en France au lendemain de la guerre. Les énoncés relatent des faits se rapportant aux maîtres, aux enfants, aux programmes, aux locaux, aux parents, à l'Église. Selon le modèle de l'Écuyer (1987), nous avons envisagé des catégories préexistantes et avons ajouté ensuite d'autres catégories qui ont jailli par l'analyse inductive et la comparaison constante selon la technique préconisée par Glaser et Strauss (1968).

Nous avons retrouvé un nombre de fiches ou d'énoncés qui ne correspondaient pas aux catégories choisies. Rapidement, il nous est apparu que ces unités d'enregistrement décrivaient en termes clairs et précis l'échec de l'école en tant que système (Etat, programme, maître). Nous avons donc trouvé une ressemblance entre tous les énoncés qui n'étaient pas classés et leur avons donné le nom de [FAILLITE DU SYSTEME]. Toutes les unités d'enregistrement non classées se sont groupées rapidement dans cette nouvelle sous-catégorie. Voici le classement obtenu au sortir de la catégorie [EST].

La [EST] se subdivise en sept sous-catégories : Programme, méthode, évaluation, enfant, parents, maître, Eglise, locaux, faillite du système (Figure 6 : Vue du [EST] avec ses sous-catégories).

A partir du même de chaque catégorie, nous avons noté le contenu des énoncés, afin d'en extraire des relations possibles et de mieux comprendre la situation décrite dans cette phase du [EST]. Chaque catégorie obtenue était codée par le descripteur. Les énoncés se répartissaient au cours du classement en fonction du descripteur choisi et il était préférable d'attendre d'avoir écrit la description de toutes les catégories avant de conceptualiser. Plusieurs "mêmes" de la même catégorie auraient donné une vue plus globale de la situation (Guba et Lincoln, 1985).




Vue du [EST] avec ses categories

Figure 6

Le tableau VII : Vue du [EST] avec les descripteurs, illustre les catégories du [EST] ainsi que les descripteurs. Ces descripteurs nous ont servi aussi à faire la vérification après avoir laissé emerger les différentes sous-categories du [EST].

Voici en résumé, les principales idées contenues dans chaque categorie.

L'enfant répond aux exigences du programme. Son savoir est encyclopédique et il doit pouvoir le reproduire de manière exacte pour l'examen. «On apprend plus pour réciter, plus que pour savoir, assimiler, goûter et contempler» (P. Faure). Tous les enfants progressent au même rythme. Qu'advient-il de ceux qui sont plus lents, ou de ceux qui découvrent plus rapidement?

Tableau VII

Vue du [EST] avec les descripteurs

| Categories | Descripteurs |
|---|---|
| Enfant | Unités d'enregistrement qui parlent de l'enfant |
| Maître | Idées, situations se rapportant au maître enseignant |
| Programme<br>Méthode<br>Evaluation | Toutes les unités qui parlent de programmes, de méthodes, d'évaluation (examen) |
| Locaux | Locaux scolaires |
| Parents | Parents, famille, leur rôle, leurs attentes |
| Eglise | Confessionnalité, dimension spirituelle |
| Faillite du système | Echec de l'école dans sa mission éducatrice et enseignante |

Le maître lui enseigne, répète, reproduit et prépare l'enfant à l'examen. Il dispense la matière et s'assure par de nombreux contrôles que l'enfant peut reproduire ce qu'il lui a enseigné. L'efficacité de son enseignement est jugé en fonction de l'examen.

Le nombre de matières à enseigner a augmenté, les horaires sont fragmentés, les heures de cours ne suffisent plus pour donner la matière, les soirées des enfants sont encore occupées par les devoirs et les leçons. Les locaux sont étroits et insuffisants. Les enfants y sont tassés et n'ont pas la possibilité de se déplacer.

Les parents, conscients de ce que pourrait apporter l'école à leurs enfants, insistent pour qu'ils réussissent et, à leur tour, participent au travail de répétition, de rabâchage, afin que l'enfant passe l'examen avec succès.

L'Eglise est à l'extérieur, l'Etat laïc ne la mêle pas à l'éducation. "L'état sépare l'école de la vie". Car l'État «laïc et neutre en ce qui le concerne s'interdit toute intervention dans le domaine religieux et métaphysique» (P. Faure).

C'est la faillite du système scolaire. Les buts sont mal centrés. C'est une course insensée vers l'examen alors que construire un savoir demande du temps.

Nous avons tenté de grouper l'information retenue au cours de la description du [EST] dans la figure suivante, que nous appelons une image riche du [EST].

L'Etat (ministère de l'Éducation nationale), avec une teinte politique et non sociale, établit les programmes avec l'examen au centre du système. L'éducation devient une course à l'examen. Le but de l'enseignement est la réussite aux examens et toutes les composantes du système scolaire concourent vers ce but (voir figure 7 : Image riche du [EST]).

D'après Pierre Faure, nous arrivons à un constat d'échec. Pourquoi? A-t-on mal centré les buts de l'enseignement? N'ont-ils pas été assez clairs? A-t-on besoin de réformes? Doit-on essayer autre chose? Quant à l'Eglise, où est-elle située par rapport

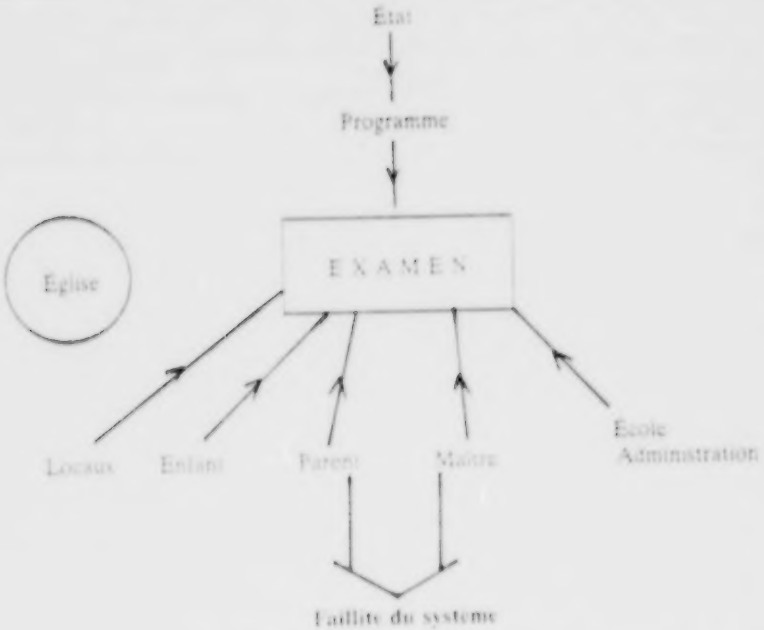



Image riche du [EST]

Figure 7

à ce système? Voilà déjà un certain nombre de questions qui semblent sans reponse pour l'instant (Tableau VIII : Vue de [QUESTIONS]).

Tableau VIII

Vue de [QUESTIONS]

| Categorie | Descripteur |
|---|---|
| Questions | Questions generees par la situation problematique |

B. Analyse du [DEVRAIT]

Apres une premiere lecture de cette categorie, on s'est aperçu que tout comme dans la categorie du [EST], maitres, enfants, parents, église, écoles, occupaient encore une place importante dans cette categorie. Nous avons procede à un classement par sous-categories en tenant compte des descripteurs que nous avons deja precises dans le tableau correspondant au [EST]. Il nous est reste une serie d'enonces qui n'ont trouve leur place dans aucune de ces categories. Les idées directrices qui rassemblaient ces enoncés etaient les reflexions profondes de Pierre Faure concernant la personne, sa vision du monde. De ces reflexions emergeait l'idéal de l'auteur. C'etait l'harmonie, l'ere du Verseau avant l'heure, l'entente suprême avec toutes les categories designees dans le [EST]. L'Etat, les programmes, les maitres, les parents, l'environnement, l'ecole, tout devait converger vers un meme but : permettre à l'enfant de se developper integralement, corps et esprit. Nous avons donne à cette categorie le titre [IDEAL].

En cours d'analyse, les catégories ne sont pas immuables, certaines se detruisent et d'autres se construisent. Nous avons remarqué que la catégorie [PROGRAMME] s'est

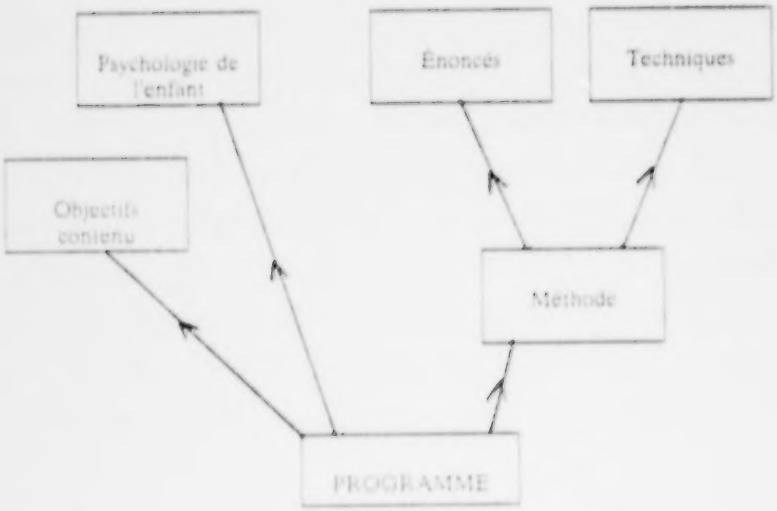
divisée encore en sous-catégories toujours par le procédé de l'analyse comparative. Nous avons groupé les énoncés selon leurs affinités et nous avons obtenu les catégories suivantes : [OBJECTIF PROGRAMME], [PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT], [MÉTHODE]. La sous-catégorie [MÉTHODE] est elle-même devenue : [ÉNONCÉS], [TECHNIQUE].

Le tableau IX : Vue du [DEVRAIT], représente les sous-catégories avec leurs descripteurs. Une nouvelle catégorie [IDÉAL] est apparue et la catégorie [PROGRAMME] s'est subdivisée (voir figure 8 : Vue d'ensemble des sous-catégories du [PROGRAMME]).

Tableau IX

Vue du [DEVRAIT]

| Catégories | Descripteurs |
|---|---|
| Maître | Idées, situations se rapportant au maître |
| Enfant | Unités d'enregistrement qui parlent de l'enfant |
| Parent | Parents, famille, leur rôle, leurs attentes |
| Église | Dimension spirituelle |
| Locaux | Locaux scolaires |
| Idéal | Vision du monde (valeur de P. Faure) |
| Programme | Objectifs du programme - contenu |
| | Psychologie de l'enfant |
| | Méthode - Énoncés<br>- Techniques |




Vue d'ensemble des sous-catégories du [PROGRAMME]

Figure 8

Après avoir défini les nouvelles sous-catégories pour le [DEVRAIT], nous avons décrit avec précision les indicateurs afin qu'à la relecture faite par le codeur, il ne puisse y avoir de confusion possible et cela, dans le but de garantir la crédibilité. Voici ce que dit Mucchielli à ce propos :

> La formation et la rigueur méthodologique dans la pratique sont les premiers garants de l'élimination - toujours relative -des risques d'interprétation objective (Mucchielli, 1974).

Ici, l'inférence s'est faite au niveau du choix des sous-catégories, mais une fois ces catégories établies, nous avons veillé à reclasser chaque énoncé dans les catégories ainsi définies. Faute de pouvoir bénéficier de l'aide d'un codeur qui garantirait une plus grande crédibilité à notre recherche, nous avons redouble d'attention afin de respecter rigoureusement les indicateurs décrits dans le tableau du [DEVRAIT]. Nous avons fait quelques rajustements lors de la seconde lecture, certaines fiches classées dans [IDEAL] se rapportaient plus précisément au programme, à la pédagogie, aux méthodes de travail. D'autres énoncés ont dû se ranger dans la catégorie [ENFANT]. Cette seconde lecture nous a donc permis de vérifier avec attention la répartition des "unités d'enregistrement" dans les catégories qui leur convenaient selon la description des indicateurs.

Nous étions à l'affût d'erreurs, de conflits dans les énoncés, de manque de coordination entre les éléments d'une même catégorie (Guba et Lincoln, 1985).

Au fil des classements, nous avons améliore notre technique en faisant moult ajustements et en bravant les doutes, l'angoisse et le découragement' Judith Marshall (1980) dit justement à ce sujet que l'analyse est d'autant plus fructueuse que l'on est parvenu à maitriser un grand nombre de doutes et de source d'angoisse.

Nous avons ensuite rédige les mémos de la catégorie du [DEVRAIT] (voir annexes 4 à 11). Nous présentons ici le résumé de chaque catégorie afin de décrire la teneur des énoncés.

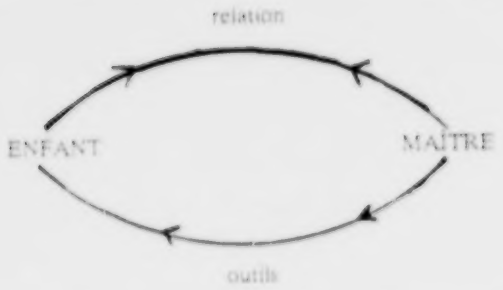
Si l'on devait résumer rapidement le mémo qui concerne le maître (annexe 4) nous pourrions dire que le maître est là pour aider l'enfant à découvrir ses aptitudes et que tout repose sur sa capacité à toucher l'enfant à le mettre en éveil pour qu'il y ait vraiment apprentissage.

Le maître crée tout d'abord une relation chaleureuse avec l'enfant. Ensuite, avec des outils précis tels qu'une programmation, du matériel préparé, des outils de manipulation et de synthèse, il anime et favorise un climat de travail, de recherche, de découverte, d'appropriation du savoir. Mais, par-dessus tout, le maître permet à l'enfant de mieux se connaître et de mesurer ses aptitudes réelles dans tous les domaines (physique, intellectuel, artistique).

Dans la figure 9 : Relation [MAÎTRE-ENFANT], les flèches représentent la relation entre l'enfant et son maître. C'est par les outils que le maître rejoint l'enfant mais aussi par sa personne, par l'échange, l'interaction représentée ici par la flèche à double sens (voir figure 9 : Relation [MAÎTRE-ENFANT]).

Voici en bref ce que dit le mémo [LOCAUX]:

Pour favoriser l'enseignement personnalisé et communautaire, il serait bon que les classes disposent d'un mobilier amovible et que le nombre d'élèves soit limité à 25.




Relation [MAÎTRE-ENFANT]

Figure 9

Les idées essentielles du mémo [ÉGLISE] (annexe 5) précisent que, pour Pierre Faure, une formation ne peut ignorer la dimension spirituelle de l'être. C'est cette dimension qui invite l'enfant, l'homme, la femme à aller au-delà de l'organisation matérielle des choses pour trouver une valeur plus profonde, celle de l'esprit.

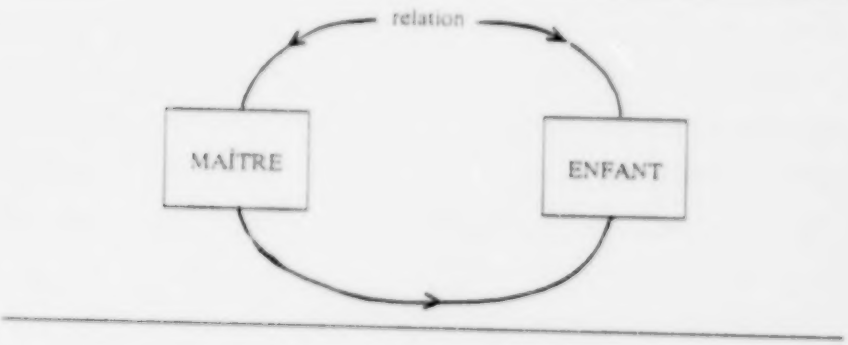
Nous avons retenu les idées principales qui correspondaient au mémo [FAMILLE] (annexe 6). Les parents devraient pouvoir collaborer à la prospérité de l'école et avoir le choix d'offrir une éducation chrétienne ou non à leurs enfants au sein de l'école choisie. Tant que la scolarité ne sera pas gratuite pour les deux systèmes scolaires (public ou privé) nous ne pourrons pas parler de démocratie.

Voici un aperçu du mémo [ENFANT] (annexe 7).

L'enfant est maître de ses apprentissages, il est le centre vers lequel convergent toutes les actions du maître, de l'école, de l'État. On doit le considérer comme une personne qui a besoin d'aimer, qui veut être aimée, qui accepte d'être aimée. Il a besoin d'encouragement, d'approbation, mais il a besoin qu'on le place dans un environnement qui doit stimuler son apprentissage par une organisation sérieuse. Un maître compétent, utilisant un matériel riche et varié incite l'enfant à découvrir. En communion avec le maître, l'enfant va découvrir ses forces, ses faiblesses, il va affermir son caractère et développer son sens de l'effort, apprendre à faire des choix pour progresser vers une certaine autonomie qui fera de lui un être responsable et engagé.

L'enfant et le maître sont en relation étroite. Cette relation est établie par les outils de travail et par l'ouverture de l'enfant face au maître. Ces relations sont indiquées par les flèches (voir figure 10 : Relation [ENFANT-MAÎTRE]).

Suite à la rédaction du mémo [PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT] (annexe 8), nous avons retenu un certain nombre d'idées. Ce sont les étapes que l'on doit respecter pour permettre à l'enfant d'acquérir des connaissances selon sa personnalité, en maîtrisant séquence par séquence les nouveaux concepts. Les maîtres doivent être au fait de ces étapes afin de programmer un travail accessible aux enfants en passant du connu à l'inconnu.




Relation [ENFANT-MAÎTRE]

Figure 10

Dans le memo [OBJECTIF DU PROGRAMME ET SON CONTENU] (annexe 9) on peut remarquer que les objectifs généraux qui s'appliquent à toutes les matières préconisent tout d'abord d'exercer l'esprit à raisonner. C'est ce que Pierre Faure démontre clairement dans les trois livres de didactique qu'il a écrit pour donner au maître des outils plus précis. Par ailleurs, il insiste toujours sur l'apprentissage des matières de base et les trois livres de didactique se rapportent d'ailleurs à ces matières (français, mathématique, apprentissage de la lecture).

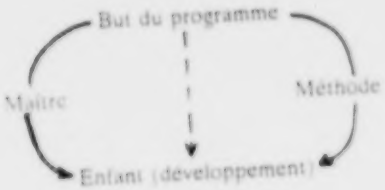
Suite à la rédaction de ces mémos dont nous avons résumé ici la teneur, nous avons noté qu'il s'établit une relation intense entre le maître et l'enfant dans le nouveau modèle que décrit P. Faure.

En explorant le mémo [METHODE] (annexe 9), nous voyons que la méthode est le moyen utilisé par le maître pour atteindre le but qui est la formation globale de l'enfant. Cette formation globale est définie dans le programme. Dans la figure 11 : Cheminement du programme vers l'enfant, le but du programme est le développement de l'enfant. Ce programme est connu du maître qui, par une méthode de travail appropriée, le communiquera à l'enfant (voir figure 11).

Le lien entre le programme et l'enfant, c'est le maître. Pour atteindre l'objectif proposé (formation globale de l'enfant), le moyen dont dispose le maître c'est l'enseignement personnalisé et communautaire selon Pierre Faure (voir figure 12 : Cheminement du programme vers l'enfant par un enseignement personnalisé et communautaire).

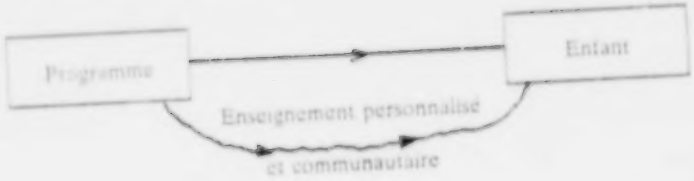
Dans cette situation, on voit que le rôle primordial du maître est de maîtriser le programme, connaître l'enfant personnellement et posséder les moyens d'aider l'enfant à acquérir les grandes lignes du programme construit dans le but de développer les capacités de l'enfant. Le moyen préconisé pour atteindre ce but est donc l'enseignement personnalisé et communautaire.

Le mémo [IDÉAL] décrit ce que Pierre Faure souhaite réellement : Une collaboration de toutes les composantes de la société pour servir l'enfant et l'aider à devenir une personne responsable au service de la Cité.



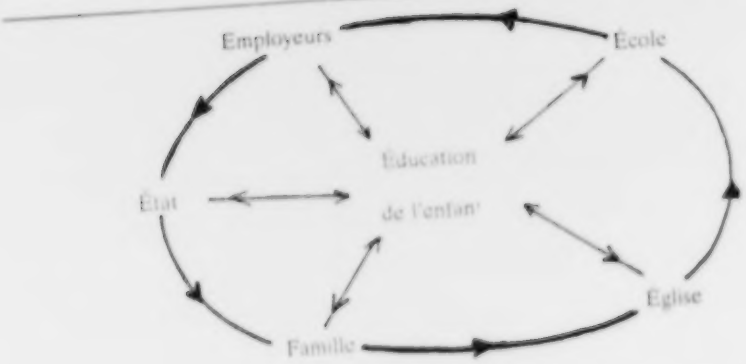

Cheminement du programme vers l'enfant

Figure 11




Cheminement du programme vers l'enfant par un enseignement personnalisé et communautaire

Figure 12




La collaboration de toute la société au service de l'enfant

Figure 13

Dans la figure 13 : La collaboration de toute la société au service de l'enfant, des flèches s'orientent vers l'enfant, mais d'autres forment un cercle symbolisant l'union et la collaboration de tous les membres de la Cité. L'enfant dans cet univers harmonieux contribuera lui aussi à l'équilibre de la société et agira afin de maintenir cette union entre tous les membres de la Cité.

En rédigeant le mémo [MÉTHODE] nous avons remarqué que l'ensemble des énoncés se divisait en deux sous-catégories. L'une groupait les énoncés se rapportant à la technique de la méthode (annexe 12), l'autre ensemble représentait le fondement de la méthode, les pensées et postulats, les valeurs profondes de l'homme qui poussent la personne à agir, à changer et à vouloir le changement. (Fullan, 1982). En classant ces

fiches nous avions en tête ce nouveau descripteur. Tous les énoncés décrivaient les valeurs sous-jacentes à la méthode de Pierre Faure (annexe 13).

Nous avions donc défini l'assise de la méthode d'enseignement personnalisé et communautaire. Au terme de notre analyse nous étions plus familier avec les énoncés produits et nous pouvions alors effectuer des rapprochements, créer des liens entre les catégories (Guba). C'est ainsi que la catégorie [PENSÉES] (voir tableau X : Vue de [PENSÉES]) isolée dès la première phase de classement pouvait être réorganisée, tout comme les [ÉNONCÉS] de la catégorie [DEVRAIT]. Nous avons établi deux nouvelles catégories qui avaient pour descripteurs "Maîtres à penser" et "Réflexions personnelles sur la croissance de la personne". Puis après un autre tri, la catégorie [ÉNONCÉS] a trouvé sa place dans les deux sous-catégories définies précédemment. Un genre de pyramide se construisait, ayant pour base les "Maîtres à penser".

Tableau X

Vue de [PENSÉES]

| Catégorie | Descripteur |
|---|---|
| Pensées | Réflexion personnelle de P. Faure sur la croissance de l'homme |

Dans le mémo [PENSÉES] [ÉNONCÉS] (annexe 13), Pierre Faure donne les fondements de sa démarche, et décrit amplement ce qu'est une formation complète éveillant à la fois le corps, l'âme et l'esprit. C'est une formation personnalisée et communautaire qui mène l'enfant vers un développement total.

Le mémo [ETAT] dit que l'État a pour mission d'offrir à l'enfant une éducation qui respecte son rythme d'apprentissage et lui donne le désir de poursuivre sa formation. Par ailleurs, on y apprend que tous les organismes devraient collaborer à l'éducation de l'enfant (famille, Église, mouvements de jeunesse).

Dans le mémo [TECHNIQUE] (annexe 12), P. Faure décrit comment on devrait éveiller l'enfant et l'aider à apprendre. Il décrit en somme l'enseignement personnalisé et communautaire. C'est à partir de la programmation remise à l'enfant en début d'année, que l'élève va planifier, organiser son travail avec l'aide du maître. Des fiches sommaires, où le maître aura rédigé des directives, proposé des outils nécessaires, serviront de guides pour la recherche personnelle. L'enfant consultera livres, dictionnaires, encyclopédies, grammaire, mais aussi un camarade disponible ou le maître. Au cours de la mise en commun il partagera ses découvertes et le travail de groupe lui donnera l'occasion de mettre en application ses acquisitions. Pierre Faure propose aussi de réserver de grandes plages de travail pour permettre à l'enfant d'approfondir ses recherches. Le matériel proposé (vues d'ensemble, synthèses, tableaux récapitulatifs...) doit être auto-correcteur. Ces recherches, ce travail de découverte se font dans un mouvement organisé où l'on se déplace calmement en respectant le travail de l'autre.

En analysant chaque catégorie et sous-catégorie du [DEVRAIT], nous avons noté que certaines d'entre elles pouvaient se combiner. D'où l'avantage du choix d'un modèle d'analyse de contenu, nous permettant de reclasser les catégories définies. En poursuivant l'analyse des données, nous avons retrouvé, à la seconde lecture, quelques unités ambigues qui ont dû être reclassées dans des catégories déjà identifiées. Par ailleurs nous avons reconstruit des unités qui possédaient deux classifications possibles. Selon les recommandations de Guba et Lincoln, nous avons repris les unités d'enregistrement en répartissant l'information sur deux fiches distinctes. Ainsi, nous pensons avoir bâti des catégories aussi homogènes que possible (Guba et Lincoln, 1985).

À la fin de l'analyse du [DEVRAIT], nous avons repéré les categories qui sont à la base de l'élaboration de la méthode d'enseignement personnalisé et communautaire.

C. Analyse du [POURRAIT]

La catégorie [POURRAIT] (annexe 14) contenait l'ensemble de stratégies établies à partir de toutes les réalisations qui ont déjà été entreprises il y a longtemps ou, plus récemment, au début du siècle. Ce sont, en somme, les maîtres à penser de Pierre Faure. Nous avons reclassé cette catégorie qui est devenue [MAÎTRE À PENSER, MODÈLES À SUIVRE] (voir tableau XI : Vue du [POURRAIT]). Dans cette catégorie [MAÎTRES À PENSER], nous avons pu faire ressortir de chaque article produit par Pierre Faure les éléments qu'il a emprunté aux maîtres de la pédagogie pour bâtir sa méthode d'enseignement.

Tableau XI

Vue du [POURRAIT]

| Catégories | Descripteurs |
|---|---|
| Pourrait | Ensemble de stratégies de moyens pour combler l'écart entre le réel et le souhaitable établis à partir des modèles pédagogiques mentionnés dans l'histoire de la pédagogie |

Pierre Faure incite l'éducateur à fouiller, à chercher dans l'histoire de la pédagogie les modèles, les novateurs qui par leurs découvertes ont tenté de répondre à des besoins et l'encourage à poursuivre l'oeuvre commencée. C'est ce qu'il a fait lui-même. Nous pourrions tous les nommer et chercher leurs influences sur la pédagogie de Pierre Faure. Il ne s'en cache pas et il encourage au contraire tous les éducateurs à faire de même. Voici le nom de ces modèles qui ont aidé Pierre Faure à mettre au jour sa pédagogie d'enseignement personnalisé et communautaire.

Les Collèges de la Compagnie de Jésus (texte, prélection, humanisme).

Piaget (autogénèse)

Naissance d'une pédagogie scientifique : Séguin, Itard, Bourneville, Montessori

Emmanuel Mounier "Le personnalisme"

Célestin Frenet (Dimension sociale, vie réelle)

Les Écoles Nouvelles (activités, responsabilité, autonomie)

Maria Montessori, Madame Lubienska de Lenval (éducation spirituelle)

Mrs. H. Parkhurst (le Plan Dalton)

Montaigne (l'humanisme)

Platon (la maieutique, s'acheminer soi-même vers un esprit d'observation et de réflexion critique).

Adolphe Férrière (suprématie de l'esprit, recherche, élaboration, classement)

L'Abbé De Tourville (formation particulariste opposée à communautaire)

Teilhard de Chardin (la conscientisation)

Pestalozzi [la marche graduellement ascensionnelle de l'esprit grâce à une méthode progressive (s'aider soi-même)]

Le Plan Dalton (l'interdisciplinarité)

Cécil Reddie (éducation de tout l'homme)

P. Faure, jésuite lui-même, a retenu de sa formation personnelle, l'amour des beaux textes. Cet exercice de la prélection consiste à lire devant les élèves un texte moderne ou classique. Ce travail approfondi et personnel de l'élève guidé par le professeur permet à l'élève d'embrasser toutes les dimensions d'un texte et d'en goûter l'essence. Au sein de sa méthode, P. Faure encourage les maîtres à choisir de beaux textes, de beaux poèmes et à les offrir aux élèves afin qu'ils les découvrent, les contemplent, les goûtent. Il a d'ailleurs créé un fichier de poésie où les plus beaux poèmes sont colligés. Cet exercice de prélection est la base du travail personnalisé, c'est à partir du texte que l'élève fera toutes les découvertes grammaticales, littéraires, historiques, géographiques et créera des liens entre les matières.

P. Faure a suivi avec intérêt tous les travaux de Piaget et les a intégrés à sa méthode d'apprentissage. C'est surtout pour l'enseignement de la mathématique et l'apprentissage de l'alphabet que P. Faure a utilisé les travaux de Séguin et d'Itard et de Mme Montessori. Ces médecins ont créé un matériel concret de manipulation afin de faciliter ces apprentissages pour des enfants handicapés (handicap mental, auditif, visuel, affectif).

P. Faure a puisé chez Emmanuel Mounier, le désir de valoriser la personne qu'est l'enfant et de le considérer comme un être unique et différent dans le groupe. Les Ecoles Nouvelles ont utilisé des méthodes qui développaient le sens des responsabilités et de l'autonomie chez l'enfant. P. Faure a lui aussi introduit de nombreuses activités où l'enfant doit faire preuve d'autonomie et d'esprit d'initiatives (choix des textes, auto-correction, planification de sa semaine de travail ...).

P. Faure a lu avec intérêt l'oeuvre de tous ces pédagogues, médecins, philosophes et a choisi les éléments qui lui semblaient importants afin de les intégrer dans la méthode de travail qu'il préconise.

L'analyse du [POURRAIT] a mis en évidence les stratégies et moyens établis à partir des modèles pédagogiques et philosophiques qui ont permis à P. Faure de construire sa nouvelle pédagogie.

## D. Analyse du [PEUT]

Nous avons ensuite vérifié la catégorie du [PEUT] (annexe 15). Elle groupait tout ce que l'on peut entreprendre dans une salle de classe, dans une école, pour mettre en action une éducation personnalisée et communautaire. Toutes les fiches s'intégraient parfaitement bien dans cette catégorie. Ces vérifications nous ont proposé un autre classement. Nous pouvions faire des regroupements entre [DEVRAIT - METHODE - TECHNIQUES] et le [PEUT]. Nous retrouvions la même description avec plus de simplicité et de clarté. On peut comprendre cette relation. Le [DEVRAIT] est le modèle vers lequel on tend et le [PEUT] est le modèle possible, celui que l'on peut mettre en pratique dans le quotidien. Ces deux catégories étaient reliées et les éléments de l'une complétaient les éléments de l'autre. En associant les deux catégories nous avons obtenu le modèle de fonctionnement d'une classe d'enseignement personnalisé et communautaire (voir tableau XII : Vue du [PEUT]

Tableau XII

Vue du [PEUT]

| Catégorie | Descripteur |
|---|---|
| Peut | Méthodes et techniques réalisables en salle de classe. |

## E. Analyse du [FAIT]

Il nous restait à décrire le mémo [FAIT] (annexe 16) (voir tableau XIII : Vue du [FAIT]). C'est une description détaillée des réalisations. Elle montre l'importance de la formation des maîtres.

Pierre Faure relate tout ce qui s'est produit depuis 1947. Il mentionne la création d'une école de formation, suivie rapidement, de deux autres centres, les sessions pédagogiques d'été et la revue Pédagogie dont il a été le directeur pendant 25 ans. Il est clair que la personne porteuse du message et sur laquelle repose le succès de la méthode, c'est le maître. Pierre Faure l'a toujours affirmé. "Il était convaincu que la véritable révolution pédagogique ne pourrait venir que des maîtres eux-mêmes et des enfants". (J.M. Diem) Le maître est l'animateur, l'éveilleur, le conseiller et le consultant. Il est le chef d'orchestre, celui sur qui repose l'organisation et la bonne marche de l'équipe. Il a donc commencé par former le maître et c'est vers cette formation que s'orientent tous les efforts. Car c'est du maître que dépendra le succès ou la faillite de l'implantation de

Tableau XIII

Vue du [FAIT]

| Catégories | Descripteurs |
|---|---|
| Maîtres | Formation des maîtres |
| Réalisations | Les diverses expériences tentées à travers le monde et la description de la méthode en action |

la méthode. La sélection des candidats est intéressante, elle est très exigeante, et demande beaucoup d'implication personnelle de la part du futur enseignant. D'ailleurs, beaucoup font un essai, mais peu poursuivent d'eux-mêmes. Nombreux sont les maîtres qui s'orientent vers des tâches plus faciles où l'engagement est moindre. Une formation personnaliste encourage l'engagement. Par ailleurs, on nous fait part des réalisations à l'étranger où les écoles de formation de maîtres sont aussi une garantie de succès de la méthode.

Plusieurs pays dans le monde ont adopté l'enseignement personnalisé et communautaire. Cette méthode est encore bien vivante au Mexique, au Brésil, en Espagne, au Portugal... .

Peu à peu, les catégories obtenues en cours d'analyse se sont imbriquées les unes dans les autres, et des liaisons se sont établies. Un modèle s'est dessiné. Nous avons continué notre classification jusqu'à ce que nous arrivions à un point où, selon Guba (1978), on peut s'arrêter de catégoriser. Ce point est atteint lorsque la source est épuisée et qu'il y a saturation des catégories, c'est-à-dire lorsqu'une information supplémentaire n'apporte rien à la compréhension du problème ou encore quand apparaît un genre de "régularité" ou un genre d'intégration, (exemple [PENSÉES] du premier classement qui s'intègre dans la catégorie [ÉNONCÉS]). On a entrevu une certaine régularité.

Tout ceci ressemblait à un gros casse-tête. Il n'était pas encore complet mais on devinait déjà le paysage.

Il nous restait une vingtaine de fiches à situer dans les catégories établies qui n'avaient pas trouvé leur place ou qui avaient été déplacées sans avoir intégré une catégorie. Nous n'avons pas éliminé ces fiches inutiles car elles nous aideraient peut-être à retrouver un lien, une règle qui pourrait se présenter pour mieux construire notre modèle. Huberman et Miles (1984) recommandent de vérifier toujours la signification des cas exceptionnels qui ne cadrent pas dans l'explication. Ils peuvent confirmer nos intuitions ou, au contraire, nous prouver que nous avons omis une série d'informations. C'est une technique supplémentaire qui a été utilisée afin de rendre l'analyse plus rigoureuse. Nous avons résumé le mouvement des catégories dans le tableau XIV : Vue d'ensemble des catégories et sous-catégories.

Il nous restait dix énoncés qui n'avaient pu être classés. Guba et Lincoln (1985) précisent que ces cartes ne doivent pas dépasser 5 % à 7 %. Nous étions donc dans une limite acceptable sur 500 cartes établies, dix n'ayant pu trouver de classement approprié.

Nous étions au terme de notre analyse, tout le matériel retenu ayant été analysé (épuisement des données (Guba, 1978)). Les catégories étaient saturées, c'est-à-dire que l'information supplémentaire retenue ne générait pas d'autres indices. Il semblait apparaître certaines régularités, des catégories se regroupaient, s'emboîtaient les unes dans les autres, et les informations extraites de ces catégories existantes ne permettaient pas la création d'une nouvelle catégorie. Nous étions rendus «à cette phase d'arrêt» dont parle Guba (1978).

Tableau XIV

Vue d'ensemble des catégories et sous-catégories

Prog: Programme - métho: Evaluation
Ens: Enfants
Enf: Enfants

Par: Parents
Mau: Maître
Eq: Eglise

Pro: Faillite du système
Id: Idéal

Sachant que l'un des défis était d'assurer une crédibilité à notre analyse, nous avons retenu plusieurs techniques que nous avons détaillées dans le cadre théorique (Guba, 1978). Nous pensons qu'au cours de notre analyse de données, avec les moyens dont nous disposions, nous avons maintenu la rigueur souhaitée.

Nous voici donc au terme de notre analyse. Nous avons au cours de la classification, repéré des éléments qui avaient d'intenses relations. Très rapidement nous avons noté que c'était par l'intermédiaire du maître, de l'enseignant, que l'enfant s'imprégnait des valeurs que Pierre Faure souhaitait véhiculer. Pour lui, il existe un lien très étroit entre le maître et l'enfant. Par ailleurs, le maître ayant une mission si importante à accomplir, il est évident que dans les prévisions de l'implantation de cette nouvelle pédagogie, Pierre Faure a voulu donner une large place à la formation des maîtres.

Huberman parle d'"intuition plausible". Cette intuition devant être ensuite vérifiée par le regroupement des catégories liées à la formation des maîtres et par la pondération des énoncés qui démontre l'importance d'une catégorie par rapport aux autres.

Prenons les catégories définies dans le tableau XV : Vue de toutes les catégories à la fin de la classification (p. 95). En quantifiant les énoncés nous arrivons à la description suivante : 50 % des énoncés décrivent le travail du maître, sa personnalité, sa disposition d'esprit, la formation qu'il doit suivre, son attitude face à l'enfant, les techniques de communication qu'il doit maîtriser, les connaissances qu'il doit posséder

face aux programmes, à la psychologie de l'enfant, aux méthodes d'enseignement. Tous ces savoirs sont groupés dans le cadre de la formation des maîtres proposés à l'école de P. Faure dès les premières années de la création du Centre de formation. Donc, dans les écrits retenus, P. Faure a consacré une large part de ses textes à décrire le rôle du maître et à faire l'inventaire des connaissances qu'il doit posséder pour être à même de remplir efficacement sa tâche d'éducateur. On peut donc dire que c'est sur la formation des maîtres que P. Faure a mis énormément d'emphase. Toutes les sessions de formation produites à travers le monde en témoignent.

La catégorie [FORMATION DES MAÎTRES] fait allusion, dans ses textes, aux énoncés des sous-catégories [OBJECTIF ET CONTENU], [PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT], [MÉTHODE], [TECHNIQUE] et [MODÈLE]. Le tableau XV : Vue de toutes les catégories à la fin de la classification, montre toutes les sous-catégories reliées au maître.

Tableau XV

Vue de toutes les catégories à la fin de la classification

| | |
|---|---|
| Enfant | Unités d'enregistrement qui parlent de l'enfant |
| Maitres | Formation des maîtres<br>Méthode, stratégies, techniques<br>Psychologie de l'enfant<br>Programme, objectif, contenu<br>Croissance personnelle (dimension spirituelle) |
| Pourrait | Modèles à imiter |
| Pensée | Réflexions personnelles de P. Faure |

Nous pourrions imaginer le maître tenant à bout de bras cet édifice et le proposant, l'organisant pour le rendre accessible à l'enfant, un peu comme un libre-service où tout est préparé mais pas toujours exposé. L'enfant choisit ce dont il a besoin pour progresser dans sa programmation personnelle. La partie du modèle qui semble le plus ressortir, c'est donc cette relation entre le maître et l'enfant dont le but est la croissance personnelle de l'enfant au sein d'un groupe, elle se dirige dans les deux sens. Il n'y a pas de croissance de l'enfant si le maître n'est pas lui-même sensible à la personne. La catégorie [ÉGLISE] apporte cette dimension spirituelle. Cette catégorie ([DEVRAIT]) riche en information s'est morcelée en de nombreuses sous-catégories afin d'étaler le plus possible l'information et de saisir les diverses composantes incluses dans le programme. Une série de relations s'établit entre les catégories, les flèches représentent ces relations. À partir de ces liens, il semblerait qu'une construction émerge de cette analyse, une construction où tous les éléments sont soudés. Cet enchevêtrement va devenir le modèle de l'enseignement personnalisé et communautaire selon Pierre Faure (voir figure 14 : Les relations entre les catégories).

Le tableau XVI : Vue générale : Définitions des descripteurs qui ont servi à construire le modèle regroupe tous les descripteurs qui nous ont permis d'établir des liens et de laisser émerger une construction qui sera le résultat de notre recherche (p. 98).

Nous avons commencé notre recherche par un ensemble d'informations recueillies dans des textes de Pierre Faure. Nous avons démonté ce bloc pièce par pièce pour le reconstruire différemment en liant les éléments entre eux. Nous allons maintenant tenter

d'interpréter cette construction dans le chapitre suivant dans le but de produire un modèle qui représentera l'enseignement personnalisé et communautaire selon la philosophie de Pierre Faure.

Les relations entre les catégories

Figure 14

## Tableau XVI

### Vue générale : Définitions des descripteurs qui ont servi à construire le modèle

| | |
|---|---|
| Enoncés qui décrivent le rôle du maître | |
| Enoncés qui décrivent la place du parent | |
| Enoncés qui décrivent la place de l'Eglise | |
| Enoncés qui décrivent les locaux | |
| Enoncés qui parlent de l'enfant et de son rôle | |
| Techniques | Ensemble de règles précises et de procédés (Legendre) |
| Enoncés | Enoncés plus généraux quant à la mise en oeuvre de la philosophie de P. Faure |
| Objectifs du programme et son contenu (Instructions officielles) (I.O.) | |
| Psychologie du développement de l'enfant | |
| Idéal | L'harmonie de toutes les composantes d'une société (Ecole, Eglise, Etat, Employeur) |
| Ensemble de stratégies et de moyens pour combler l'écart entre le réel et le souhaitable (Modèle) | |
| Description d'une stratégie efficace, l'enseignement personnalisé et communautaire | |
| Ce qui est fait pour la formation des maîtres | |
| Ce qui est fait dans la classe | |
| Réflexion personnelle de P. Faure sur la croissance de l'homme | |

# CHAPITRE V

## INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans le chapitre précédent, nous avons procédé à l'analyse des données et, nous allons maintenant faire la synthèse de ces résultats et produire un modèle qui pourrait représenter l'enseignement personnalisé selon Pierre Faure, puis, nous vérifierons l'adéquation du modèle obtenu avec les buts visés et nous réfléchirons sur le travail accompli.

Au début du présent mémoire, nous avons décrit le contexte dans lequel nous avons entrepris ce travail. Sensibilisé à une approche humaniste centrée sur l'enfant, nous avons tenté de choisir de préférence, pour enseigner, des méthodes de travail qui respectait l'enfant et lui permettait de progresser à son rythme, dans un climat chaleureux. Nous avons consulté des ouvrages qui décrivaient ce genre d'approche. Nous nous sommes aperçu qu'il y avait une variété de termes (enseignement personnalisé, individualisé, programmé) qui recouvraient des réalités différentes dans la pratique. Dès lors, nous nous sommes interrogé sur ce qui était sous-entendu par ces termes et avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à l'enseignement personnalisé et

communautaire selon P. Faure pour mieux définir cette méthode d'enseignement. L'objectif de notre recherche se traduisait en ces termes : clarifier ce qu'est l'enseignement personnalisé et communautaire selon P. Faure. La lecture des écrits de P. Faure nous a permis de mieux connaître sa pédagogie et d'identifier les éléments importants qui la caractérisent.

Par l'analyse des données, nous avons recueilli un certain nombre d'informations que nous allons organiser afin de répondre au but de notre recherche.

A. Situation du système scolaire français à la fin de la guerre

Nous avons noté, dans les mémos présentés dans les annexes 3 à 16, de nombreuses idées qui nous ont permis de classer les données. Par ces informations organisées nous avons mieux compris le cheminement de P. Faure.

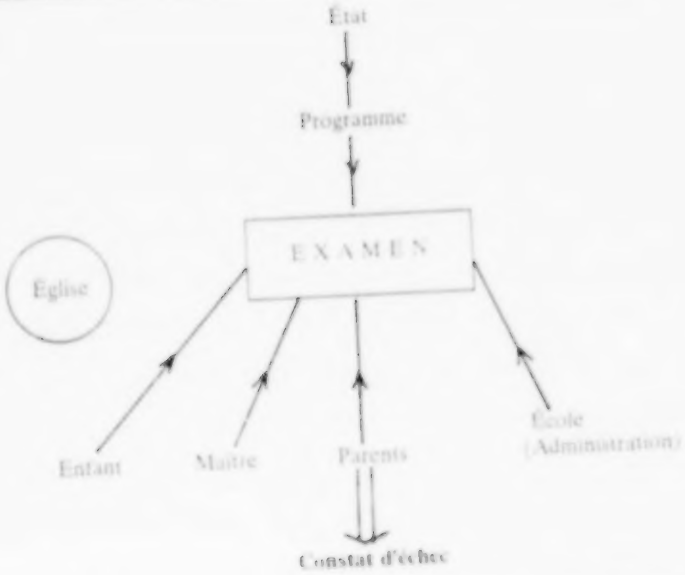
Prenons la catégorie du [EST]. Pierre Faure nous présente la situation de l'école en France au lendemain de la guerre. La France a toujours eu ses écoles et l'éducation était dispensée par les religieux, les moines. C'est seulement au 19e siècle que l'État est intervenu dans l'éducation nationale. Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique sous la troisième République, proclame la gratuité de l'école et la rend obligatoire jusqu'à 13 ans. L'école est laïque, la journée du jeudi est réservée pour les exercices religieux. Ce sont les lois de 1882. En 1936, l'école est obligatoire jusqu'à 14 ans et, en 1940, les instituteurs doivent posséder le baccalauréat pour enseigner. Pierre Faure a toujours fait

de nombreuses remarques et des commentaires sur le système scolaire français, car sa méthode de travail respectait le contenu des programmes définis par l'État français.

Tout d'abord, il s'est interrogé sur le régime démocratique de la France concernant la scolarité. L'école est gratuite, peut-être, mais seulement pour les familles qui ont choisi de donner l'éducation laïque à leurs enfants, car l'éducation religieuse se fait hors des locaux scolaires. Les autres familles, au prix de grands efforts, continuent à soutenir l'école libre (confessionnelle) et à y conduire leurs enfants. Mais bien sûr, les moins fortunés n'ont pas ce choix, car l'école confessionnelle impose aux parents des frais de scolarité qui serviront aux traitements des maîtres et à l'entretien des bâtiments. Pierre Faure, tout au long de ses écrits, condamne cette situation et souhaite le libre choix de l'école pour tous les français. «Pour les pauvres la liberté d'enseignement est un vain mot» (P. Faure, 1945, p. 183) [FICHE : EST-PARENT]. Lorsque la scolarité devient obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans, la France n'a pas assez d'écoles pour scolariser tous ses jeunes. Les locaux sont vétustes et trop exigus. «Les écoles maternelles sont surchargées et groupent dans certaines écoles jusqu'à 60 enfants par salle» (P. Faure, 1957, p. 49). Ne parlons pas de l'enseignement libre qui n'a pas d'argent pour rénover ses bâtiments. Beaucoup d'élèves, pas assez de locaux et pas de maîtres. En effet, peu de jeunes désirent travailler dans des lieux aussi vétustes. Par ailleurs, le baccalauréat devenant obligatoire pour être instituteur, un grand nombre de jeunes préfèrent s'orienter vers des carrières plus rémunératrices et moins exigeantes.

D'autre part, le programme est encyclopédique, orienté vers l'acquisition du savoir qui permettra d'obtenir le niveau requis pour le passage à la classe supérieure ou pour réussir les examens. Ces derniers sont de véritables embûches qui émaillent la vie scolaire de l'enfant (Certificat d'Études, Brevet Élémentaire Professionnel et Collégial (B.E.P.C.), et baccalauréat première et deuxième partie). Le maître doit transmettre ce programme et préparer l'enfant aux examens. On répète, on récite, on rabâche pour se préparer aux épreuves. Les parents, à leur tour, jouent le rôle de répétiteurs. Et l'enfant, lui, assimile comme il le peut ce programme encyclopédique. Bien sûr, les échecs sont nombreux, d'autant plus que la vie économique, l'activité des parents, les nouvelles recherches en psychologie, n'incitent pas l'enfant à produire l'effort requis. L'enfant a tendance à céder à la facilité. Il est sollicité de toutes parts : jouets, gadgets, argent, sollicitations sonores ou visuelles. L'effort n'est plus valorisé, et souvent les parents débordés, dépassés, abandonnent leur rôle d'éducateurs et se déchargent sur l'école. L'école peut-elle accomplir cette mission d'éducation? L'église n'a-t-elle pas sa place dans cette mission éducative?

Essayons de reprendre dans une image riche l'information obtenue. On y retrouve, au sommet, l'État qui établit les programmes et au centre, l'examen (le même pour tous) qui est le noyau de cette image. L'enfant, le maître, les parents, l'école se préparent, tout au long de l'année à cet examen. Les flèches sont orientées vers l'examen. Pierre Faure constate finalement qu'il y a échec et que l'école ne répond plus aux besoins de l'enfant, des parents, de la société. A-t-on mal centré les buts de l'éducation? La figure 15 de la page suivante représente l'éducation centrée sur l'examen.




L'école centrée sur l'examen

Figure 15

Voila donc quelle était la situation du système scolaire français lorsque P. Faure a entamé son oeuvre.

En analysant le [DEVRAIT] nous avons observé de plus près ce que nous proposait P. Faure pour trouver un remède au malaise. Le [DEVRAIT] doit être le

remède à tous les maux, c'est dans cette description que nous avons trouvé les pierres d'assise de sa pédagogie, les solutions envisagées aux problèmes soulevés.

En nous référant au mémo [MAÎTRE] (annexe 4) nous avons constaté que le rôle du maître change, qu'il n'est plus là pour dispenser un savoir. Il a un double rôle. Tout d'abord, il prépare les outils et organise la salle de classe pour permettre à l'enfant de faire une recherche personnelle où il sera en contact avec lui-même, où il conjuguera le corps et l'esprit pour produire. Ensuite, il sera l'animateur accueillant qui guidera l'enfant au sein de sa démarche pour qu'il puisse partager sa découverte à l'intérieur du groupe. Le maître attentif sera le conseiller, la référence, le guide mais aussi l'animateur du groupe. Il sera à l'écoute de chaque enfant, capable de saisir les dynamiques et d'intervenir à bon escient, ni trop, ni trop peu. Le maître aidera l'enfant à découvrir ses aptitudes, il le mettra en éveil pour qu'il y ait apprentissage. Nous pourrions résumer le rôle du maître et les interactions qui se créent par l'image riche de la page suivante, figure 16 intitulée Image riche de la relation maître-enfant.

Le maître, personne à l'écoute d'elle-même et de l'autre, crée une relation intense pour que l'enfant, à son contact, marche vers un devenir où, à son tour, il sera une personne responsable au sein du groupe. Imprégné des trois savoirs, il va les transmettre à l'enfant qui se les appropriera à son tour. Voilà ce qu'est l'enseignement personnalisé et communautaire. On peut déjà entrevoir le rôle essentiel du maître, car c'est sur lui que repose la mise en place d'une telle pédagogie. Pierre Faure précise d'ailleurs que «la

Image riche de la relation maître-enfant

Figure 16

formation des maîtres devrait être encore plus participative et communautaire que celle de leurs élèves» (P. Faure, 1978c, page 43).

B. Formation des maîtres selon P. Faure

Nous avons trouvé réponse à cette question dans la catégorie [FAIT]. Une sous catégorie portait le nom [FORMATION DES MAÎTRES]. Regardons de plus près le contenu de cette sous catégorie. Nous nous apercevons que la première étape entreprise a été la formation des maîtres pendant des sessions d'été, dès 1945. La deuxième étape a vu s'ouvrir, presqu'en même temps, une école de formation en 1947, et finalement, la création d'un deuxième et d'un troisième centre, toujours à Paris. Ce fut le point de départ d'initiatives semblables dans d'autres pays (Brésil, Espagne, Liban, Tunisie,

Mexique, Canada). Dans les écoles de formation de Pierre Faure, les élèves-maîtres font des stages dans des classes d'application. Au cours de l'été et pendant l'année scolaire, d'autres sessions sont offertes aux maîtres avec la participation des élèves. Ainsi les maîtres peuvent observer la mise en œuvre de cette pédagogie en salle de classe. Il est si rarement donné l'occasion aux maîtres d'observer! Que font ces élèves-maîtres au cours de ces années de préparation qui sont si importantes pour Pierre Faure? Nous allons retrouver ici plusieurs catégories identifiées dans le [DEVRAIT] et le [FAIT] [FORMATION-MAÎTRE] et dont les énoncés expliquent la formation du futur maître. Pierre Faure estime tout d'abord qu'il faut sélectionner les candidats qui se préparent à cette formation. Le recrutement des futurs-maîtres se fait par un entretien et non par un examen. Il est demandé au candidat de présenter des garanties suffisantes de «santé et équilibre, un minimum de culture que le baccalauréat, obligatoire sur le plan administratif, est loin de garantir, du bon sens, un dynamisme intérieur et surtout une motivation personnelle qui ait chance de persévérer» (Pierre Faure, 1973a). Finalement, le candidat se sélectionne de lui-même, il prend consciemment une décision. Nombreux sont ceux qui s'intéressent à cette formation mais peu franchissent le pas. (30 candidats par année et par centre).

Le futur-maître va ensuite suivre une préparation de deux ans qui se partagera entre des cours théoriques, des cours de didactique et des stages. "Les cours théoriques cherchent à éclairer l'observation par la psychologie génétique". C'est une acquisition essentielle pour le maître, car c'est à partir de ces connaissances qu'il saura bâtir une programmation logique où l'enfant partira du connu pour découvrir l'inconnu, en se

référant aux travaux de Piaget. [MÉMO PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT] (annexe 8). L'enfant sera à même d'acquérir des connaissances personnellement, et peu à peu il pourra ainsi maîtriser de nouveaux concepts. Cette étude aiguisera aussi le sens de l'observation du maître afin qu'il soit capable de reconnaître les besoins personnels des enfants et de deviner leurs aptitudes. À son tour l'enfant, avec l'aide du maître, saura évaluer ses capacités et les utiliser. Les écoles de formation enseignent aussi "des méthodes d'investigation psychologique". L'élève-maître a ainsi l'occasion de mieux se connaître et de découvrir ses forces, ses limites.

Une large part des cours est réservée à l'histoire de la pédagogie et P. Faure dit à ce sujet : "Les cours enrichissent la culture personnelle et la réflexion par l'histoire de la pédagogie". P. Faure a donné, à l'Institut Catholique, des cours sur l'histoire de la pédagogie. Il a écrit de nombreux articles, dans la revue l'A.I.R.A.P., sur les maîtres à penser qui ont marqué l'histoire par leurs expériences et les principes qu'ils ont formulés. Il a d'ailleurs su saisir, chez tous ces pédagogues engagés, les éléments qui lui ont permis de bâtir l'enseignement personnalisé et communautaire. Il ne s'en cache pas, au contraire, il invite tous les maîtres et futurs-maîtres à en faire autant. Que d'exemples, que de richesses à puiser "sans droit d'auteur"! Ces maîtres à penser, nous les avons classés dans la catégorie du [POURRAIT] [POURRAIT-MAÎTRES À PENSER]. C'est la pierre d'assise de notre construction.

À ces cours de l'histoire de la pédagogie, s'ajoutent "des cours de pédagogie générale, la réflexion sur les diverses méthodes d'enseignement et d'éducation". Le jeune

maître prend connaissance du programme imposé par le ministère de l'Éducation nationale et confronte diverses méthodes d'enseignement. Dans la catégorie [DEVRAIT-PROGRAMME] nous retrouvons grand nombre des recommandations que fait P. Faure pour rendre ce programme plus accessible à tous. Il ne peut intervenir directement auprès du ministère de l'Éducation nationale et doit se plier aux exigences du programme. Mais quelle satisfaction a-t-il ressentie lorsque en 1975, une réforme complète d'enseignement a été engagée et que le ministre de l'Éducation nationale a lui-même évoqué le "travail indépendant" de certains pédagogues! (Ministère de l'Éducation nationale, 1975). Il a dû probablement constater avec satisfaction que l'Éducation nationale amorçait un mouvement vers l'enseignement personnalisé et reconnaissait enfin les principes qu'il défendait depuis trente ans déjà. C'est donc par ces cours et par leurs réflexions que les élèves-maîtres s'approprient un "savoir".

"Il reste bien sûr le savoir-faire qui est développé par l'initiation musicale, le chant, les travaux manuels artistiques et la peinture". L'initiation aux techniques éducatives rend le maître habile et varie ses instruments de travail. Enfin les cours font une large part "à la didactique" (disciplines de base, français, mathématiques, disciplines d'éveil et psychomotricité). Les cours de formation accordent donc une large place à la maîtrise du programme, à l'histoire de la pédagogie, à la réflexion sur diverses méthodes d'enseignement.

Comment les élèves-maîtres sont-ils initiés à la méthode qui permet de mettre en pratique un enseignement personnalisé et communautaire? C'est au cours de leur

seconde année qui sera consacrée à des stages dans les écoles de province ou à l'etranger, qu'ils mettront en pratique leurs acquis avec l'aide de leur maître de stage. Ils élaborent aussi un matériel didactique ou des instruments de travail qu'ils éprouveront en salle de classe. C'est ainsi qu'ils s'imprègnent de la méthode. [DEVRAIT-METHODES-TECHNIQUES]. Mais il n'y a pas de réelle formation sans l'éducation du "savoir-être".

Le savoir-être permet à l'éducateur d'être cet animateur sensible à lui-même puis à l'autre. C'est au cours de cette formation totale qu'il développe aussi cette habileté. L'accent est mis sur la croissance personnelle tout au long de ces deux années. Dans notre construction, nous plaçons ici les énoncés profonds que Pierre Faure a consacrés à la formation de la personne en tant qu'"être personnel et communautaire" [DEVRAIT-METHODES-ENONCES]. Notre catégorie [PENSEES] s'inscrit aussi dans cet édifice. Les maîtres à penser de P. Faure représentent la pierre d'assise de notre construction [MEMO-MAITRES-A-PENSER]. Juste au-dessus, une deuxième pierre s'installe : ce sont les multiples réflexions de P. Faure sur la croissance de la personne qui développe son individualité au sein du groupe. Ce sont ces réflexions qui alimentent les sessions pédagogiques. Ce sont elles aussi qui encouragent les futurs-maîtres à réfléchir et à s'élever au-delà de l'apparence pour chercher en chaque enfant le reflet de Dieu. Car cette croissance se fait aussi par l'aide de l'Evangile et des textes bibliques.

> Ce qui sécurise, unifie et libère, au sens fort de ces mots, c'est la convergence volontaire vers un même but dans l'action: la recherche et la conquête des vérités dans l'apprentissage et l'acquisition des connaissances. Par là se crée, en le mouvement propre de l'esprit et de tout ce qui meut nos personnes, un bien commun et de nature spirituelle. Il pousse à communiquer et à échanger ce qui a été saisi, compris, conquis, à collaborer et à s'entraider dans la recherche et l'effort. Par là est obtenu de chacun un renoncement à ses a priori, à ses égoïsmes, à ses petits caprices, dans le respect de la recherche objective, des trouvailles et du travail des autres, du savoir et du savoir-faire du maître. (P. Faure, 1970b, p. 186)

Et P. Faure aurait pu ajouter le savoir-être du maître. Pour P. Faure, cette dimension spirituelle est essentielle à une formation complète et elle est donnée dans les écoles privées (confessionnelles). Il a toujours déploré que chaque famille ne puisse choisir librement l'école souhaitée pour ses enfants, car en France l'enseignement libre (confessionnel) n'est pas gratuit comme l'est l'enseignement laïc qui reste neutre sur le plan spirituel et moral.

Après cette formation, notre jeune maître peut intervenir dans les salles de classe [PEUT] et, par un enseignement personnalisé et communautaire, peut donner à chaque enfant l'occasion de se développer. Car c'est lui, l'enfant, le grand bénéficiaire de cette formation. Il pourra évoluer dans un milieu qui lui donnera avant tout la possibilité de faire l'effort d'apprendre [MEMO-ENFANT] (annexe 7), car ce serait le tromper que de lui laisser entrevoir une éducation facile. Il ne serait pas préparé pour la vie car le travail quotidien, nul ne peut l'esquiver. Guidé par le maître, avec son appui chaleureux, il maîtrisera mieux un savoir faire qui lui permettra d'acquérir une certaine autonomie face au travail. Finalement, il partagera ses découvertes, collaborera avec les autres et

deviendra un membre actif du groupe. Au sommet de notre construction nous trouverons donc, l'enfant vers lequel toutes les catégories déterminées convergent plus ou moins directement.

C. Assemblage de l'image riche

Dans le tableau XVI intitulé Vue générale, définitions des descripteurs qui ont servi à la construction du modèle, nous avons relevé tous les descripteurs obtenus après l'analyse. C'est en cherchant les thèmes et les constantes, en groupant les énoncés semblables selon leurs attributs (Miles et Huberman, Spradley) que nous avons construit l'image riche de l'enseignement personnalisé et communautaire. Avec nos 15 descripteurs, voici le modèle que nous proposons.

Nous pouvons voir qu'au bas de la construction nous avons les [MAÎTRES À PENSER] qui se trouvaient dans la catégorie [POURRAIT]. C'est chez eux que P. Faure a pris son inspiration. Puis, juste au-dessus, les réflexions personnelles de P. Faure, mûries, développées à partir des modèles précédents. Pour mettre en œuvre cette nouvelle approche, P. Faure a souhaité influencer tous les niveaux de la société qui lui étaient accessibles : la famille, très présente dans l'enseignement personnalisé et communautaire, l'Église qui apporte une dimension spirituelle à cette pédagogie, le programme scolaire reconstruit depuis 1975 en France. Mais surtout, le lien direct, le moyen par lequel P. Faure va atteindre l'enfant, c'est bien sûr, la formation des maîtres. Nous avons montré comment toutes les briques de l'édifice se fondent sur cette formation pour que l'enfant, en contact avec le maître, bénéficie de cette préparation et vive

pleinement un enseignement personnalisé et communautaire. Dans l'idéal, P. Faure souhaitait qu'une grande collaboration s'établisse entre tous les niveaux (Église, École, État, Familles), afin que nous soyons tous responsables de l'éducation de l'enfant. [DEVRAIT-IDÉAL]. Les flèches partent des "Principes pour la mise en oeuvre" et s'orientent vers la famille, le programme, les locaux, l'Église pour ensuite atteindre l'enfant. Mais c'est par la formation des maîtres que la mise en oeuvre de la méthode se fera vraiment. Fort de sa formation complète, le maître par la méthode d'enseignement personnalisé et communautaire et par la relation spéciale qu'il aura su créer, permettra à l'enfant de bénéficier d'une formation qui le rendra à son tour responsable dans la société. (Se reporter à la figure 17 : Image riche de l'enseignement personnalisé et communautaire selon P. Faure.)

Au pied de l'édifice se trouvent les inventeurs, les philosophes qui ont permis à P. Faure de dégager de leurs expériences les lignes directrices de sa pédagogie. Pour P. Faure l'enfant est au centre des apprentissages et sa formation personnelle est une étape importante de sa vie, elle développe ses aptitudes, son sens des responsabilités, détermine ses choix, l'encourage à prendre son avenir en main au sein de la communauté. Cette éducation personnalisée qui mène l'enfant vers une autonomie plus grande s'apprend dès le plus jeune âge, elle n'est pas innée, elle est progressive, elle s'appuie sur une éducation intellectuelle qui consiste à développer les sens et les puissances de contact entre l'enfant et le monde pour enrichir ses connaissances, puis ensuite développer le bon sens et le jugement. Cette combinaison permet de diriger l'enfant vers l'action la plus riche et l'idéal le plus élevé vers lequel un être humain puisse tendre.

Puis, au-dessus, la seconde pierre d'assise assemble toutes les valeurs personnelles de P. Faure, celles qui orientent sa vie et guident ses choix.

Enfin, au dessus, la troisième pierre de l'édifice décrit les principes mis en oeuvre pour provoquer un changement. Celui-ci se fera à partir d'une modification des programmes qui seront moins encyclopédiques, par une collaboration de la famille qui participera aux activités de l'école et poursuivra les mêmes principes d'éducation à la maison. P. Faure ne peut négliger la dimension spirituelle qui sera apportée par l'église. Elle mettra l'accent sur le respect de soi même et de l'autre. Les locaux seront adaptés à la mise en oeuvre de cette nouvelle pédagogie. Ils seront beaux, soignés et décorés avec soin. Mais le principe de base pour la mise en oeuvre d'une telle pédagogie sera une bonne formation des maîtres car le rôle du maître change, il devient "l'éveilleur, l'animateur, celui qui aide chacun à monter et qui participe avec joie à la montée de l'ensemble" (P. Faure, Au siècle de l'enfant). Il faut donc donner au maître une bonne formation pour qu'il puisse jouer ce rôle. Sa formation est double, elle s'oriente vers une connaissance personnelle et elle est aussi d'ordre didactique afin de sérier en un ordre progressif les apprentissages à maîtriser. Armé de cette formation, le maître touche l'enfant, l'éveille et l'invite à découvrir à chercher. L'enfant à son tour partagera ses acquisitions avec son maître, sa famille, ses amis et agira ainsi pour le bien de la Cité. Il portera en lui cette dimension spirituelle qui l'incitera à respecter l'autre, son environnement, son lieu de travail. Ce mouvement est symbolisé sur la figure 17 par le retour des flèches. A son tour, à l'âge adulte, il sera l'adulte responsable qui saura remplir pleinement son devoir de citoyen et vivre en harmonie avec les autres.

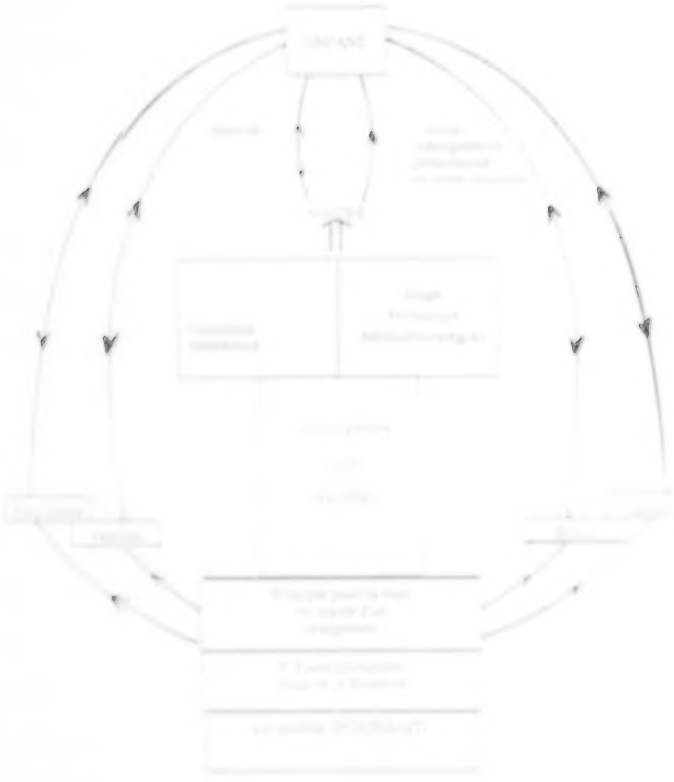


Image riche de l'enseignement personnalisé et communautaire selon P. Faure

Figure 17

## D. Une journée de classe

C'est par l'enseignement personnalisé et communautaire que P. Faure donne à l'enfant les moyens d'apprendre et aussi "d'apprendre à apprendre". Nous avons décidé de présenter la méthode décrite dans la catégorie [PEUT] à partir des activités quotidiennes en salle de classe.

Parlons d'abord de la disposition d'une classe d'enseignement personnalisé et communautaire. La classe est partagée en aires, en zones, en "coins" spécialisés. Il y a, un peu à l'écart, le "coin bibliothèque" où il sera possible de s'isoler pour lire, goûter un beau texte. Les élèves peuvent s'asseoir à même le sol, sur des coussins ou dans de petits fauteuils. Puis nous trouvons le "coin français" où sont groupés tous les ouvrages utiles à la recherche, dictionnaires variés, encyclopédies, ouvrages de référence. Ce coin contient également des outils de travail sous forme de fiches ou de directives personnelles pour chaque enfant, matériels didactiques, tableaux de synthèse et quelques pupitres isolés. Un autre espace est réservé au "coin mathématique" avec des ouvrages et du matériel varié et toujours les outils de travail qui permettent à l'élève d'effectuer sa recherche personnelle, et là aussi, des pupitres isolés afin de travailler dans le calme. Ensuite, il y a le "coin éveil" où nous découvrons les références pour les sciences, la géographie, l'histoire. Tout le matériel nécessaire aux manipulations, cartes, atlas, globes et frises du temps, y est. Le "coin nature" occupe aussi une large place dans la classe, les plantes enjolivent l'environnement et mettent les enfants en contact avec la nature. Les petits animaux familiers sont les bienvenus. Nous ne devons pas oublier la dimension

spirituelle de l'enseignement personnalisé et communautaire. Elle s'exprime par une chandelle allumée, un texte, une pensée, un bel objet selon le cas, la photo d'un enfant, une date spéciale. Ce coin se modifie au fil des jours et permet à l'enfant de faire silence en lui et de s'élever au-dessus du quotidien. Quand les visiteurs entrent dans cette classe, ils voient des pupitres ici et là, mobiles, que l'on peut grouper aisément, des étagères de rangement pour mettre nos dossiers et toute une documentation très variée.

Très tôt, le maître est là, prévoyant les outils et les fiches, vérifiant les programmations et leur autocorrection, s'assurant d'avoir disposé tout ce dont l'enfant a besoin pour maîtriser tel ou tel concept. Il a prévu aussi ses outils pour les exposés, la mise en commun. «Une classe non préparée est une classe sacrifiée» (P. Faure, 1957, p. 165) [DEVRAIT-MAÎTRE]. Tout est prêt, l'enfant ne peut que se sentir accueilli. Il entre en salle de classe dès qu'il arrive à l'école et avec sa programmation personnelle, il sait déjà ce qu'il a prévu pour la journée. Ses outils sont prêts et il peut tout de suite se mettre à la tâche. Parfois il regardera les nouvelles dispositions, l'évolution des plantes, la fleur épanouie, la pensée ou l'objet placé au "coin liturgique". Puis, il va rapidement se mettre à l'ouvrage sous l'œil stimulant du maître qui accueille, guide, encourage, tout cela dans le calme et la détente. Pendant une période d'une heure trente, l'enfant va sans découvrir, progresser, se déplacer pour vérifier une définition, consulter tel livre ou manipuler un matériel. Il sollicite parfois l'aide d'un camarade pour recevoir une notion en sachant que le maître est là pour l'aider à "trouver tout seul". Après avoir travaillé intensément, c'est l'heure du partage, de la mise en commun non sans avoir chanté et fait de la psychomotricité pour développer la maîtrise du corps par l'esprit.

C'est le moment où le maître jouera son rôle d'animateur afin de permettre aux enfants de faire part de leurs apprentissages. C'est la mise au point, le moment où l'enseignant signale une notion mal acquise qu'il faudra rectifier plus tard, valorise un comportement, ou apporte une "nouvelle de vie". Cette mise en commun ne doit pas excéder 20 minutes. L'enfant remplit ensuite sa "feuille de route" (sa programmation) et planifie déjà son activité à venir; il est prêt pour une autre période de travail personnalisé et communautaire.

L'après-midi est davantage réservé aux activités d'éveil (histoire, géographie, science). Les enfants en groupes préparent les exposés : c'est encore recherche, mise en commun en petits groupes, élaboration du travail, diction en vue de la présentation devant le groupe. Le maître se déplace de groupe en groupe, conseille, apporte une information supplémentaire, vérifie un texte, aide à la correction, ou dirige l'enfant vers une autre aide. C'est une ruche en activité. Une autre partie de l'après-midi peut être réservée à la présentation d'exposés. Dans cet univers créé pour lui, l'enfant se déplace dans le calme, l'harmonie et travaille avec enthousiasme. Nous pouvons résumer rapidement les instruments de travail nécessaires à un enseignement personnalisé et communautaire :

- la programmation (assortie de fiches pour guider le travail et l'autocorrection quand c'est possible);
- une bibliothèque bien fournie;
- matériels didactiques créés par le maître pour permettre la maîtrise de certaines notions.

- vues d'ensemble, synthèses, frises du temps, documents de zoologie et de botanique, globe, cartes, tableaux de linguistique, instrument de classification ;

- matériel autocorrecteur aussi souvent que possible.

Tous ces tableaux, ces synthèses permettent à l'enfant la mise en relation des faits et des idées, c'est ainsi que P. Faure entrevoit l'interdisciplinarité dans les classes élémentaires.

Voilà comment se déroule une journée dans une classe où l'on vit un enseignement personnalisé et communautaire selon P. Faure.

## E. Évaluation de l'analyse des données

Nous allons vérifier si l'analyse des données complétée par la synthèse que nous en avons faite, répond aux buts que nous nous étions fixés au début de notre recherche. Le but de notre recherche consistait à trouver réponses aux questions qui se sont posées au sujet de l'enseignement personnalisé et communautaire et à augmenter notre corpus de connaissances. Nous avons proposé au début quelques pistes de recherche inspirées par le modèle d'Elisabeth Maccia (1966). Nous pouvons dire que nous avons réponse à nos questions car cette synthèse nous a permis de définir la philosophie de l'éducation de P. Faure. C'est la formation globale de la personne, corps et esprit. Pierre Faure veut ajouter une dimension spirituelle à la formation de l'homme. Pour atteindre ses buts, il a insisté sur la formation des maîtres et sur le développement d'une méthode d'enseignement personnalisé et communautaire permettant à l'enfant de progresser à son

rythme en favorisant une recherche personnelle qui sera partagée dans le groupe. Le programme à respecter est le programme de l'Éducation nationale en France, le matériel proposé est avant tout une programmation de l'année qui permet à l'enfant d'avoir une vue globale des attentes du programme. À cette programmation s'ajoutent fiches et tableaux de synthèse qui permettent à l'enfant de se situer dans son apprentissage. L'évaluation utilisée est formative. L'enfant s'autocorrige et essaie de comprendre la cause de ses erreurs. L'examen est utile pour le maître. Il sert à réajuster son enseignement pour mieux l'adapter aux besoins de l'enfant. La formation des maîtres est fort exigeante, elle est de trois types, elle développe le savoir, le savoir-faire et le savoir-être de la personne. L'enfant au contact du maître devient plus conscient de ses capacités, prend en main ses apprentissages, et développe une méthode de travail. Il devient plus respectueux de l'autre et accepte d'être différent. Les parents ont leur place à l'école et participent aux sorties, aux ateliers. L'école bénéficie de cet enseignement car les élèves qu'elle reçoit aiment leur école et aident personnellement à la rendre accueillante.

On peut dire que le modèle d'éducation imaginé et mis en oeuvre par P. Faure a respecté les théories en éducation mises en évidence par Elisabeth S. Maccia (1966).

En effet, aux théories axiologiques correspondent les valeurs fondamentales qui ont guidé P. Faure tout au long de l'édification de sa pédagogie d'enseignement personnalisé et communautaire. Les théories formelles correspondent à la mise en oeuvre de l'enseignement personnalisé et communautaire et les théories praxiques sont les

théories "validées expérimentalement". Elles correspondent au [FAIT] de nos catégories établies au début de l'organisation des données recueillies. Les théories explicatives permettent de mieux comprendre "telle finalité, telle définition de la didactique, telle pratique pédagogique". Elles correspondent dans l'image riche (figure 17) aux deux pierres d'assise : P. Faure humaniste (souci de la personne) et les principes pour la mise en oeuvre de l'enseignement personnalisé et communautaire. Dans la catégorie [PENSÉES] nous retrouvons l'ensemble des énoncés qui pourraient correspondre à la théorie explicative. Legendre (1979) dit :

> Un système éducatif est un ensemble de ressources humaines, matérielles et financières qui doivent être interreliées dans le temps, de façon à former un tout cohérent en vue du développement continuel des personnes impliquées (p. 237).

À la lumière de cette définition, nous pouvons dire que l'enseignement personnalisé et communautaire est plus qu'une méthode de travail, c'est un système éducatif.

Nous pensons donc que, par cette recherche, nous avons atteint notre objectif et que maintenant nous savons expliquer clairement ce qu'est un enseignement personnalisé et communautaire selon P. Faure et en brosser un portrait vivant.

## F. Estimation de la crédibilité de la recherche

La recherche qualitative est souvent contestée car l'analyse des données est parfois trop subjective et ne suit pas le schéma habituel d'une recherche classique (Guba

et Lincoln, 1985). Conscient de ces critiques, nous avons exposé dans notre cadre théorique les critères par lesquels nous allions nous assurer de la crédibilité de la recherche (Guba et Lincoln, 1985) (voir tableau II : Techniques pour assurer la crédibilité de la recherche). Nous allons revoir tour à tour les différents critères et vérifier de quelle manière nous avons donné de la rigueur à l'analyse des données.

Tout d'abord, Guba et Lincoln nous demandent d'être au fait du sujet. Ils encouragent le chercheur à vérifier dans les ouvrages tous les textes qui peuvent lui permettre de mieux comprendre son sujet de recherche. Ici, il s'agissait de bien nous situer par rapport à l'enseignement personnalisé et communautaire et de comprendre la philosophie de cet enseignement. Nous avons, dans le contexte de notre recherche, expliqué notre intérêt pour l'enseignement personnalisé depuis de nombreuses années. Nous avons aussi montré notre ouverture à d'autres méthodes de travail afin d'être à même de bien cerner le sujet étudié et de reconnaître les similitudes et les différences avec d'autres approches. Nous pensons donc bien maîtriser ce domaine et avoir respecté cette première exigence. Il est recommandé aussi d'avoir un échantillonnage aussi vaste que possible. Notre documentation s'échelonne de 1945 à 1981. Pierre Faure est né au début du siècle (1904) et est mort en 1988. Nous avons recueilli 95 articles écrits par P. Faure, trois livres de réflexions et trois livres de didactiques (voir bibliographie). Nous avons conscience qu'il nous manque une série d'articles écrits dans la revue Pédagogie qui n'étaient sont malheureusement pas disponibles au Québec. Nous nous étions imposé cette limite pour que notre recherche soit possible. Nous pensons donc que le choix des données recueillies représentait un matériau suffisant pour découvrir la pensée de

P. Faure et pouvoir à partir de ces documents la clarifier, car, comme le souligne Legendre (1988), "les documents retenus constituent un sous-ensemble représentatif de l'ensemble de la documentation traitant de l'objet de la recherche".

Nous n'avons pas eu la possibilité de faire intervenir un autre chercheur pour vérifier notre codage lors des analyses de données, mais nous avons pris les précautions nécessaires pour être objectif face à la méthode choisie. Nous entrevoyons de vérifier nos résultats de deux manières. Nous avons donné notre analyse de données et notre synthèse à deux personnes différentes pour qu'elles puissent les lire et vérifier l'adéquation du modèle obtenu avec la philosophie de P. Faure. Les deux personnes choisies ont participé et animé des sessions d'enseignement personnalisé et communautaire au Canada. Elles ont travaillé en étroite collaboration avec des membres actifs de l'AIRAP. Il s'agit de Soeur Fernande Bédard (Québec) et Madame Yolande Leblanc (Moncton). Elles connaissent parfaitement bien la philosophie de P. Faure et sont à même de vérifier l'exactitude des données recueillies. Leurs remarques confirment l'exactitude du modèle produit par cette recherche. Elles retrouvent tous les éléments qui caractérisent un enseignement personnalisé et communautaire. Nous avons joint leurs commentaires en annexe 17-18. Par ailleurs, nous avons reçu, lors du décès de P. Faure, une documentation intéressante qui regroupe les témoignages de ses proches. Nous avons évité de prendre contact avec ce document avant d'avoir terminé notre recherche. Nous avons joint en annexe 19 le témoignage de Jean-Marie Diem (1988) qui retrace la pédagogie de P. Faure. Nous avons vérifié la similitude de notre modèle avec cette documentation.

Dans son compte rendu, Jean-Marie Diem met l'accent sur les deux conditions nécessaires à un enseignement personnalisé et communautaire : un environnement adapté, une attitude particulière de l'enseignant. Dans la description d'une journée de classe, dans le chapitre V, nous avons décrit la salle de classe et la disposition du mobilier. Nous avons aussi mis en évidence le rôle d'animateur du maître.

J.-M. Diem a retenu quelques thèmes qui résument la pensée de P. Faure. Il s'agit de partir tout d'abord de l'enfant, de l'aider à faire des choix et à se situer dans ses apprentissages, d'être rigoureux et constant, et de s'éveiller au sens communautaire par l'entraide et le respect des autres. Il parle du fondement de la pédagogie de P. Faure et fait allusion aux personnes qui l'ont influencé lors de la mise en oeuvre de sa méthode. Dans notre image riche, figure 17 nous avons placé les "maîtres à penser" à la base de l'édifice, puis juste au dessus les thèmes qui résument sa pensée. Nous pensons que la pédagogie de P. Faure, décrite par J.-M. Diem, correspond à celle tracée par cette recherche.

Nous disposons aussi d'un autre document produit par Albert Boulet dans le cadre du cours d'enseignement individualisé offert à l'université du Québec à Hull en 1982. Nous avons évité d'utiliser ce document au cours de notre analyse afin de laisser vraiment émerger un modèle personnel. Il définit les objectifs de l'A.I.R.A.P. qui reposent sur les réflexions personnelles de P. Faure concernant le développement de la personne. C'est dans un milieu pensé "pour lui" que l'enfant travaille à son rythme, à son niveau, avec des instruments de travail adaptés aux concepts à découvrir. C'est à partir de la

programmation de l'année que l'enfant va choisir ses activités et progresser en s'autoévaluant puis en partageant les découvertes avec le groupe. D'autres moments de la journée sont réservés au travail d'équipes.

Le rôle du maître est aussi largement détaillé dans ce document. Ce document se trouve à l'annexe 20. En confrontant ce document et notre résultat de recherche nous retrouvons l'ensemble des informations produites quoique agencées différemment. Nous estimons donc qu'avec ces deux méthodes différentes de triangulation, en l'occurrence la consultation de personnes de l'extérieur pour vérifier l'adéquation de notre modèle et la confrontation avec des écrits déjà existants, nous avons assuré une crédibilité à notre recherche.

Guba et Lincoln (1985) proposent aussi au chercheur de noter ses décisions importantes, ses remarques, ses réflexions dans un journal de bord. Nous avons rédigé ce journal qui relate les difficultés rencontrées, les décisions prises, les illuminations subites et les déceptions (annexe 21). Il ne respecte par exactement les critères d'un bon journal de bord, car toutes les décisions prises au cours de la recherche n'ont pas été notées avec précision tout au long du parcours. Il contient plus de notes personnelles que de notes théoriques. La date des événements n'est pas indiquée. Nous croyons que ce journal peut être une manifestation intéressante de notre cheminement mais nous avons conscience qu'il ne répond pas exactement aux critères souhaités par Guba et Lincoln. Nous avons aussi respecté une méthode de travail rigoureuse pour l'analyse des données avec de nombreuses vérifications, même si nous n'avions pas de vérificateur.

Nous avons fait des retours fréquents à notre but de recherche afin de vérifier que les catégories qui émergeaient étaient en rapport avec l'objet de la recherche. Par ces moyens nous pensons avoir donné une crédibilité à notre recherche car elle est génératrice de savoir. Nous avons résumé dans le tableau II : Techniques pour assurer la crédibilité de la recherche) les diverses techniques déjà proposées au chapitre II. Dans le tableau XVII (voir ci-dessous) nous avons ajouté les moyens utilisés tout au long de la recherche pour respecter ces stratégies. Par toutes ces techniques nous nous sommes efforcés d'éviter les biais et de produire un document crédible.

Tableau XVII

Crédibilité de la recherche

| Techniques | Moyens |
|---|---|
| Données (représentativité) | Ecrits de P. Faure de 1945 à 1981. |
| Données (homogénéité) | Sources variées. |
| Données (pertinence) | En rapport avec l'objectif. |
| Modèles mixte (L'Ecuyer) | |
| - catégories préexistantes | Reclassification fidèle aux descripteurs. |
| - catégories émergentes | Reclassification fidèle aux propriétés proposées après émergence. |
| Journal de bord. | Annexe 21 |
| Rédaction "mémos" | Production de catégories, de relations. (Annexes 3 à 16) |
| TRIANGULATION | Adéquation avec les écrits. (Annexes 19 et 20) |
| | Adéquation avec personne extérieure. (Annexes 17 et 18) |

## G. Apprentissages du chercheur

> Le vrai "comment" n'est jamais dans les livres, jamais dans les techniques, dans les procédés, dans les méthodes, mais au fond de chacun. C'est en cheminant que chacun le découvre, le révèle. C'est en marchant qu'on découvre sa marche et le sens de sa marche (P. Faure, 1981c, p. 5).

Nos apprentissages sont de deux ordres. Ils concernent la pratique de la méthodologie de la recherche qualitative et notre propre apprentissage face à la recherche.

L'analyse des données a exige beaucoup de rigueur et de concentration. Au début de notre recherche nous avions tendance à vouloir imposer trop rapidement des catégories qui s'étaient dessinées lors de la lecture "flottante" et nous n'avons pu nous en détacher complétement. Nous avons opté pour ce choix afin de nous permettre d'organiser les données qui étaient volumineuses et difficiles à manipuler. Grâce à cette catégorisation rapide, nous avons réussi à les rendre plus maniables.

Nous avons ressenti une autre difficulté face à la création de liens entre les énoncés. Nous avions du mal à déterminer quel genre de relations s'établissaient entre les catégories. Était-ce une relation d'inclusion, une relation d'attribution, etc. (selon le modèle de Spradley, 1979). Nous avions toujours l'impression que notre catégorie se créait toujours à partir du modèle d'inclusion, alors que nous savions que cette

classification n'aidait pas la conceptualisation. Selon nos références (Huberman, Glaser et Strauss, Guba et Lincoln, Spradley), nous avions l'impression de sauter des étapes et d'arriver trop rapidement à une définition des catégories.

Plus nous progressions dans les classements, plus nous sentions que nous devenions plus habile. Nous étions plus apte à utiliser la méthode d'analyse inductive et comparaison constante de Glaser et Strauss. Nous avons remarqué que l'analyse comparative était difficile à appliquer quand la catégorie était trop fournie (200 fiches ou plus).

Après un certain temps, l'information récoltée a laissé entrevoir une explication. Toutes les données qui regroupaient plus de 500 fiches au départ se sont réduites à 15 descripteurs. Nous avons vécu un moment intense lorsque notre édifice s'est construit avec ces descripteurs et que toutes les pièces se sont imbriquées les unes dans les autres.

Huberman nous a mis en garde contre une évidence "trop évidente". Le doute est né, c'était trop simple. Mais pourtant, une foule d'informations nous étaient fournies par ce modèle et n'était-ce pas là le but de notre recherche?

Les tableaux proposés par Huberman et Miles nous ont été d'une grande utilité pour comprendre les interactions entre les catégories. Nous avons tenté de les utiliser au mieux pour rendre notre analyse plus claire. Nous comprenons qu'ils sont particulièrement utiles dans une recherche qui se fait sur un site à plusieurs chercheurs

et qu'ils permettent ainsi de rassembler les données, les idées et les informations retenues de chaque site. Nous tenons aussi à préciser que les techniques d'analyse de contenu que nous avons décrites en nous inspirant de Bardin, L'Écuyer, Kientz et Mucchielli, nous ont servi à comprendre la marche à suivre avant d'aborder les méthodes qualitatives. Elles nous ont donné les définitions claires des catégories, des unités d'enregistrement et des descripteurs. Tout cela nous a permis, lors de la révision des catégories obtenues par l'analyse comparative de Glaser et Strauss, de vérifier si les énoncés étaient au bon endroit en tenant compte des qualités que doit respecter chaque catégorie, définie par Bardin ou l'Écuyer. Nous estimons qu'en nous appuyant sur les remarques et les conseils de tous les auteurs déjà cités, nous avons fait une analyse sérieuse de nos données.

Nous ne pouvons terminer cette synthèse sans avoir fait part de notre réflexion face à l'apprentissage. Le travail que nous avons effectué dans le cadre du présent mémoire en vue de rédiger et de communiquer nos découvertes s'apparente beaucoup à la démarche que P. Faure décrit tout au long de son oeuvre. En effet, l'enseignement personnalisé et communautaire est une appropriation du savoir par un engagement personnel, dans le but de le communiquer.

# CONCLUSION

Notre expérience d'enseignante au primaire, dans une classe à plusieurs niveaux nous a incité à chercher des stratégies permettant à tous les enfants de progresser sans déranger les autres. Nous avons été, au cours de sessions pédagogiques, initié à une approche d'enseignement personnalisé et communautaire. Au fil des années, nous avons découvert d'autres stratégies permettant à l'enfant de progresser à son rythme, mais le désir de mieux connaître la philosophie qui sert d'assise à l'enseignement personnalisé et communautaire selon Pierre Faure a été à l'origine de notre questionnement.

En faisant la recension des écrits de Pierre Faure de 1945 à 1981 nous avons tenté de chercher les bases, les principes et les applications de cet enseignement afin de pouvoir définir clairement la notion d'enseignement personnalisé et communautaire selon lui.

La méthode utilisée a été celle de l'analyse de contenu. Il s'agissait d'une recherche qualitative. Nous nous sommes inspiré du modèle de recherche qualitative (figure 2) proposé dans le cours de méthodologie de la recherche qualitative (1987). Le modèle de Guba et Lincoln (1985) (figure 3: Recherche naturaliste) nous a permis de mieux comprendre certaines étapes à respecter dans le déroulement du travail d'analyse et de synthèse. Par les méthodes d'analyse de contenu décrites dans le cadre théorique

nous avons donné de la rigueur à la collecte et à l'analyse des données. Les résultats de la recherche nous ont permis de présenter une image riche de la philosophie de Pierre Faure (figure 17 : Image riche de la philosophie de Pierre Faure).

Dans cette image riche, nous avons noté que l'outil mis à la disposition du maître pour permettre à l'enfant d'apprendre est l'enseignement personnalisé et communautaire.

Cette méthode consiste à placer l'enfant dans une situation où il devient maître de ses apprentissages. Il doit choisir, chercher, consulter, découvrir, se faire aider parfois et s'autocorriger. Pour appliquer cette méthode, il faut aménager les locaux selon une disposition qui ne ressemble pas aux classes traditionnelles. Le mobilier doit pouvoir se déplacer aisément. Le matériel est disposé sur des étagères à la portée des enfants. L'enfant est libre de se déplacer dans la classe pour accéder à la documentation mais toujours en silence. Il doit respecter la concentration des autres enfants qui sont isolés pour travailler. «Le mouvement attache la pensée et oblige à penser, à abstraire, à atteindre un degré supérieur de la pensée. Aller au-delà de l'objet du texte pour en trouver l'essence et être capable d'en tirer un bienfait intellectuel» (Pierre Faure). L'outil de travail de l'enfant, c'est la programmation de l'année. Il doit savoir exactement ce qu'il doit maîtriser au cours de son année scolaire. Avec l'aide du maître, il va morceler ce programme selon ses capacités et son rythme de travail et progresser ainsi. Il doit se référer tout le temps à ce programme pour évaluer ses efforts, se situer dans un ensemble et se donner des repères. C'est par des directives rédigées sur fiches que l'élève prend connaissance des exercices qu'il a à faire. Ces fiches doivent présenter la notion en allant

du connu à l'inconnu et aider l'enfant à maîtriser d'autres nouveaux concepts. C'est au cours de longues plages de travail, le matin, que l'enfant maîtrisera les matières de base du programme qui sont le français, les maths et la lecture. Après cette période de découverte par un travail personnel, viendra le moment du partage des acquisitions lors de la mise en commun. Avec l'aide du maître-animateur, les enfants font part au groupe de leur recherche et de leurs découvertes.

L'après-midi laissera plus de place au travail d'équipe et aux matières scientifiques. Elle est consacrée à la création d'exposés et à l'application des notions acquises au cours du travail personnalisé.

C'est sous l'oeil bienveillant du maître que l'enfant apprend avec les outils mis à sa disposition et créés par le maître. Ces outils comprennent tout d'abord, la programmation de l'année qui est différente dans sa présentation d'un programme officiel. Elle doit être incitative et adaptée par le maître pour que l'enfant comprenne ce qu'il doit apprendre au cours de l'année. Il y a également les fiches créées par le maître pour guider l'apprenant vers les exercices à faire, les livres à consulter afin d'aborder une nouvelle notion. L'enfant se sert aussi de dictionnaires, d'encyclopédies, de documents, de beaux textes et de la grammaire, pour chercher et découvrir de nouvelles connaissances, seules ou avec l'aide du maître ou d'un camarade. L'enfant utilise également le matériel didactique créé par le maître; ce sont des tableaux de synthèses, des frises chronologiques pour revoir des notions en voie d'acquisition ou pour situer dans un ensemble d'autres concepts maîtrisés.

Le travail personnel est indispensable à la maîtrise d'un concept. La dimension communautaire est donnée par le travail d'équipe et la mise en commun où chaque enfant partage ses découvertes avec ses camarades.

Pierre Faure a mis au point cette méthode de travail pour inciter l'enfant à prendre en charge ses apprentissages, à chercher lui-même sans attendre de tout recevoir du maître. Par ailleurs, l'enfant progresse à son rythme et se situe non plus par rapport au groupe mais en fonction de sa propre marche.

Par cette image riche, nous avons pu remarquer aussi que la formation des maîtres est pour Pierre Faure, le moyen privilégié d'atteindre l'enfant. C'est par le maître que l'enfant va se découvrir, connaître ses forces, ses faiblesses, deviner ses aptitudes, les développer. Après s'être reconnu comme personne, il pourra se tourner vers l'autre et à ce propos, Pierre Faure (1973c) dit :

> Un enfant qui fait le silence, qui aime et respecte le silence, qui travaille souvent et longuement dans ce silence bourdonnant d'activités qu'il contribue à créer, est un enfant sauvé psychiquement et bien souvent scolairement. Mais c'est aussi l'enfant qui sera plus attentif aux autres, qui viendra plus spontanément à l'aide des autres, qui aura quelque chose à dire, à communiquer, à échanger (Pierre Faure, 1973c, p. 5).

Ce silence c'est le maître qui le crée. «C'est toute une pédagogie, presque un art qui ne s'improvise pas» (Pierre Faure, 1979).

Ce dernier insiste énormément sur cette préparation du maître à enseigner, qui lui évitera d'avoir à "improviser". Il dit encore : «Parce que le jeune enfant est tout entier livré à l'adulte, il convient que l'éducatrice sache exactement la portée des exercices qu'elle lui propose, des méthodes qu'elle utilise, du régime de vie qu'elle lui crée» (P. Faure, 1957, 176).

La tâche du maître est telle, qu'il ne peut donc se lancer dans la voie de l'enseignement sans une préparation solide : «Il s'agit ici de former des éducateurs plus que des enseignants» (P. Faure, 1957, p. 43).

La préparation des maîtres est essentielle mais encore faut-il savoir comment les former. À ce sujet Pierre Faure affirme :

> Car c'est bien de leur formation initiale, puis permanente, que dépend la mise en oeuvre d'une pédagogie plus adaptée à notre temps et aux jeunes, plus vigoureuse parce que plus personnelle et plus profonde, assurée d'une certaine continuité et cependant capable d'évoluer avec le temps et de par la confrontation avec l'expérience (P. Faure, 1973a, p. 475).

Pierre Faure a mis en place avec l'aide de collaborateurs, un programme de formation des maîtres. Elle est efficace, et accueille des jeunes. Tous n'en retireront pas la même substance, mais tous sont touchés et sont capables à leur tour de toucher l'enfant. La première démarche est l'entrée dans cette école de formation. Pierre Faure dit à ce propos : «Il est du plus haut intérêt d'assurer aux futurs maîtres une culture générale

aussi solide que possible, avant de leur faire entreprendre des études de psychologie et de pédagogie qui réclament de la maturité» (Pierre Faure, 1945, p. 273).

Il propose donc de choisir les élèves-enseignants en fonction de leur degré de maturité et de leur culture générale. N'est-ce pas là un premier élément qui pourrait être considéré avant d'accepter un étudiant en éducation dans nos universités?

Cette formation se fait dans une école spécialisée où les professeurs réunis ont la même philosophie de l'éducation. Toutes les étapes de la formation convergent vers le même but. L'esprit d'équipe est stimulant et fort. Le nombre d'étudiants est restreint. Plusieurs pays forment ainsi leurs maîtres, dans des écoles qui se consacrent uniquement à la formation des enseignants. Cette formule permet-elle une meilleure formation du maître au bout du compte? Est-ce que l'université, de son côté, propose un éventail de cours qui répondent aux objectifs de formation des maîtres? Ces objectifs ont-ils été clairement définis? Sont-ils en rapport avec les besoins exprimés par les maîtres?

Voici quelques orientations de recherche déjà exploitées peut-être mais qui n'ont pourtant pas fait changer de façon radicale la formation des maîtres. Est-ce si difficile de faire évoluer la grande machine administrative? Mais, ajoute Pierre Faure :

> Il serait vain de chercher à poursuivre les responsables. Il est plus important de découvrir et de mettre en oeuvre les remèdes. Ce n'est pas chose facile, car l'école est toujours, plus ou moins,--parfois avec un décalage dans le temps--le reflet de la société qui a formé ses maîtres et qui lui confie ses enfants. Mais c'est la haute fonction sociale et civique de l'école que de préparer avec courage, par l'élite de ses maîtres, des

> lendemains meilleurs en union étroite avec les parents qui font appel à leur collaboration» (Pierre Faure, 1958, p. 115).

Il insiste sur la formation complète de la personne, «cette personne qui est à l'image de Dieu, ... car c'est vers ces hauteurs ou ces profondeurs qu'il faut s'orienter si l'on veut pénétrer ce qu'est l'homme, ce qu'il tend à être, si l'on veut par l'éducation l'aider à être» (Pierre Faure, 1979, p. 49).

Pour lui la dimension spirituelle de la formation des maîtres est indispensable et essentielle. Elle permet de se découvrir soi-même, de se connaître davantage. Elle est aussi nécessaire à l'enfant. C'est par la maîtrise de son corps que l'enfant entre en contact avec lui-même, fait le silence en lui, développe sa concentration et chemine vers l'abstraction qui est la nourriture de l'esprit.

Quelle part de l'éducation des maîtres est réservée à la formation de l'esprit? Est-ce que notre environnement, orienté vers le matériel, le gain, la production, nous a fait perdre le sens du sacré, du gratuit? Est-on encore prêt à donner, à se dépenser sans compter?

Voici ce que dit Pierre Faure :

> Faire appel à la science pour suppléer en éducation aux valeurs morales et spirituelles est une utopie. Séparer l'instruction de l'éducation c'est se condamner à renoncer à la formation harmonieuse de l'esprit, du caractère et du coeur sans laquelle il n'est point d'homme complet (P. Faure, 1945, p. 40).

Y a-t-il place dans les programmes de formation de maîtres pour que cette harmonie de l'esprit, du caractère et du cœur soit possible? N'est-ce pas là, la direction à prendre? Déjà une grande sélection s'opérerait car «c'est faire un pas qui engage que d'accepter cette éducation personnalisée... c'est même le privilège et la condition d'existence du personnalisme que d'engager les personnes à faire acte personnel par des décisions personnelles» (P. Faure, 1969, p. 10).

Est-ce que l'engagement est trop exigeant de nos jours? Peut-on encore faire des efforts? En 1991, de nombreux auteurs et pédagogues constatent la faillite du système scolaire, les enseignants n'aiment plus leur travail, les élèves décrochent, l'école ne remplit plus sa mission. Déjà en 1979, Renald Legendre y a consacré un livre Une éducation à éduquer (1979). En 1945, Pierre Faure a, lui aussi, senti ce malaise et a tenté d'apporter une solution au problème en proposant de former les maîtres à un enseignement personnalisé et communautaire. Que de maîtres formés, initiés au cours de sessions pédagogiques chaque été! Qu'ont-ils fait depuis? Seuls les convaincus sont encore fidèles au poste. Mais ils ne sont pas nombreux. Un enseignement personnalisé et communautaire c'est donc bien plus qu'une méthode de travail, c'est tout un engagement de la personne, c'est une remise en question permanente qui empêche l'enseignant de s'installer dans la routine. Et Pierre Faure d'ajouter :

> Une formation personnaliste et communautaire est la mise en action des personnes elles-mêmes qui se révèlent à elles-mêmes, leur possibilité de développement et de progrès en se découvrant capables telles qu'elles sont avec le peu qu'elles croient être (Pierre Faure, 1979, p. 13)

À l'instar de Pierre Faure, nous croyons que la relation maître-enfant est essentielle en éducation et que «la façon de donner est meilleure que ce que l'on donne». C'est pourquoi il serait important de revoir la formation des maîtres et d'ajouter cette dimension de croissance personnelle qui permettra à l'homme de se libérer de ses angoisses pour aller vers l'enfant car «sans l'avènement de cet homme spirituel même si le progrès continuait un temps sa marche en avant, en vertu de la vitesse acquise dans la civilisation qui le porte, il ne faudrait guère espérer une élévation de l'humanité dans l'ordre moral, esthétique et culturel» (Pierre Faure, 1945, p. 209).

**BIBLIOGRAPHIE**


BABIN, Norbert et PIERRE, Michel. Programmes, Instructions, Conseil pour l'école élémentaire. Paris, Hachette, 1986, 424 pages.

BARDIN, Laurence. L'Analyse de Contenu. Paris, PUB. 1977, 233 pages.

BEAUD, Michel et LATOUCHE, David. L'Art de la Thèse. Québec, BOREAL, 1988, 169 pages.

BERELSON, Bernard. Content Analysis in Communication Research. Glencoe, The Free Press, 1952 in BARDIN, Laurence. L'Analyse de contenu. Paris, PUB, 1977.

COHEN, Louis and MANION, Lawrence. Research Methods in Education. London, Croom Helm, 1980, 328 pages.

DESLAURIERS, J.P. (dir). Les méthodes de la recherche qualitative. Sillery: Les Presses de l'Université du Québec, 1987, 153 pages.

DEWEY, John. Expérience et éducation, présentation et traduction de M.A. Carroi, Paris, ARMAND, Colin, c1968, p. 147 in LEGENDRE, Renald. Une éducation ... à éduquer. Ottawa, France, Québec, 1979.

FAURE, Pierre. L'École et la Cité. Paris, Spes, 1945, 332 pages.

FAURE, Pierre. Au Siècle de l'Enfant. Paris, Mame, 1957, 233 pages.

FAURE, Pierre et MALFILLE, Denise. Lire. Paris, Editions de l'École, 1965, 96 pages.

FAURE, Pierre. La Mathématique. Paris, Éditions de l'École, 1970, 136 pages.

FAURE, Pierre. L'Enseignement du Français à partir de l'Observation. Paris, Hatier, 1977, 121 pages.

FAURE, Pierre. Un Enseignement Personnalisé et Communautaire. Paris, Casterman, 1979, 149 pages.

FAURE, Pierre, (1967a), "Éducation et enseignement, écriture et stylos", Pédagogie, n° 3, mars, p. 280.

FAURE, Pierre, (1967b), "Les lois de l'enseignement chrétien", Pédagogie, n° 6, juin, pp. 563, 565.

FAURE, Pierre, (1967c), "L'âge de la lecture", Pédagogie, n° 8, octobre, pp. 742-745.

FAURE, Pierre, (1967d), "Le difficile enseignement du français", Pédagogie, n° 8, octobre, pp. 746-750.

FAURE, Pierre, (1967e), "Convergences", Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 895-901.

FAURE, Pierre, (1967f), "Comment vaincre les troubles du language?", Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 925-931.

FAURE, Pierre, (1967g) "L'éducation permanente", Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 970-972.

FAURE, Pierre, (1967h), "La personnalité de l'enseignant", La Revue Pédagogique, n° 10, décembre , pp. 972-973.

FAURE, Pierre, (1968a), "Le concile et l'éducation", Pédagogie, n° 2, février, pp. 119-130.

FAURE, Pierre, (1968b), "Un examen de maturité", Pédagogie, n° 2, février, pp. 182-187.

FAURE, Pierre, (1968c), "Débilité mentale et classe de perfectionnement", Pédagogie, n° 3, mars, pp. 256-258.

FAURE, Pierre, (1968d), "La valeur pédagogique des examens", Pédagogie, n° 3, mars, pp. 264-285.

FAURE, Pierre, (1968e), "La mathématique moderne", Pédagogie, n° 3, mars, p. 297.

FAURE, Pierre, (1968f), "Raison gardée!", Pédagogie, n°8, octobre, pp. 735-774.

FAURE, Pierre, (1968g), "Pour une pédagogie de la lecture, une interview", Pédagogie, n° 8, octobre, pp. 773-777.

FAURE, Pierre, (1968h), "Réalisations", Pédagogie, n° 10, décembre, p. 939.

FAURE, Pierre, (1968i), "L'école et la réussite scolaire", Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 954-957.

FAURE, Pierre, (1968j), "Contre la discrimination en éducation", Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 10-17.

FAURE, Pierre, (1969a), "La rénovation de l'enseignement. De la maternelle à l'université", Pédagogie, n° 2-3, février-mars, pp. 105-115.

FAURE, Pierre, (1969b), "Premier cycle de l'enseignement secondaire, un nouveau collège", Pédagogie, n° 2-3, février-mars, pp. 136-144.

FAURE, Pierre, (1969c), "Une école d'application et de recherche pédagogique", Pédagogie, n° 2-3, février-mars, pp. 149-154.

FAURE, Pierre, (1969d), "Renouveau pédagogique", Pédagogie, n° 5, mai, pp. 413-418.

FAURE, Pierre, (1969e), "Orientations actuelles de l'enseignement, les rénovations pédagogiques 1969", Pédagogie, n° 8, octobre, pp. 709-718.

FAURE, Pierre, (1969f), "Actualité psycho-pédagogique, les tâches de l'enfance", Pédagogie, n° 8, octobre, pp. 746-752.

FAURE, Pierre, (1969g), "Initiation au latin. Orientations actuelles", Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 905-917.

FAURE, Pierre, (1969h), "Poésies. Leur place dans l'enseignement du français", Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 937-941.

FAURE, Pierre, (1970a), "Orientations actuelles. Au source de la pédagogie des jésuites", Pédagogie, n° 6, juin, pp. 491-495.

FAURE, Pierre, (1970b), "Pédagogie et non directivité", Pédagogie, n° 2-3, février-mars, pp. 169, 187.

FAURE, Pierre, (1970c), "Actualité psycho-pédagogique. Les débilités mentales", Pédagogie, n° 6, juin, pp. 517-519.

FAURE, Pierre, (1971), "Créativité et rigueur", Pédagogie, n° 2-3, février-mars pp. 107-124.

FAURE, Pierre, (1972a), "L'école secondaire de longwy", Pédagogie, n° 6, juin, pp. 505, 510.

FAURE, Pierre, (1972b), "Hélène Lubienska de Lenval", Pédagogie, n° 8, octobre, pp. 730, 731.

FAURE, Pierre, (1973c), "La formation des maîtres et enseignants. Trois réalisations", Pédagogie, n° 5, mai, pp. 475-484.

FAURE, Pierre, (1973b), "Urgent : Formation...", A.I.R.A.P., n° 7, juillet-septembre, p. 1.

FAURE, Pierre, (1973c), "Réflexions sur notre pédagogie : Construction de la personnalité", A.I.R.A.P., n° 7, juillet-septembre, pp. 2-15.

FAURE, Pierre, (1973d), "Formation initiale des maîtres. Trois centres de formation pédagogique", A.I.R.A.P., n° 8, octobre-décembre, pp. 7-12.

FAURE, Pierre, (1974a), "La mémoire : Pédagogie de la mémoire", A.I.R.A.P., n° 9, janvier-mars, pp. 1-3.

FAURE, Pierre, (1974b), "Enseignement littéraire : Thème littéraire : Pourquoi?", A.I.R.A.P., n° 10, avril-juin, pp. 9-12.

FAURE, Pierre, (1974c), "Psycho-pédagogie : Les travaux de Jean Piaget, ses conclusions actuelles", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre, pp. 4, 7.

FAURE, Pierre, (1974d), "Psycho-pédagogie : Les expériences et constatations à Lobezi", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre, pp. 7, 8.

FAURE, Pierre, (1974e), "Le «Team Teaching»", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre, p. 9.

FAURE, Pierre, (1974f), "Les «Free Schools»", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre, pp. 9, 10.

FAURE, Pierre, (1974g), "L'école parallèle", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre, p. 10.

FAURE, Pierre, (1974h), "Apprendre à lire avant six ans", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre, p. 11.

FAURE, Pierre, (1974i), "L'individualisation de l'enseignement en Belgique", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre, pp. 11-13.

FAURE, Pierre, (1974j), "La mathématique moderne. Directives pour C.M.A. 5e", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre, pp. 26-31.

FAURE, Pierre, (1974k), "Documentation notes de lecture", A.I.R.A.P., n° 11, juillet-septembre.

FAURE, Pierre, (1974l), "Histoire de la pédagogie", A.I.R.A.P., n° 12, décembre 1974, pp. 21-33.

FAURE, Pierre, (1974m), "École maternelle. Les maternelles : Évolution pédagogique", Pédagogie, n° 10, décembre, pp. 848-857.

FAURE, Pierre, (1975a), "Histoire de la pédagogie. Platon et la maieutique vertu de l'interrogation", A.I.R.A.P., n° 13, janvier-mars, pp. 23-28.

FAURE, Pierre, (1975b), "Notes de lecture", A.I.R.A.P., n° 13, janvier-mars.

FAURE, Pierre, (1976a), "Documentation histoire de la pédagogie. Montaigne. La formation du jugement", A.I.R.A.P., n° 14, pp. 24-26.

FAURE, Pierre, (1976b), "Psychopédagogie. L'attachement", A.I.R.A.P., n° 15, pp. 2-3.

FAURE, Pierre, (1976c), "Expériences et recherche. L'école primaire jugée", A.I.R.A.P., n° 15, pp. 13-14.

FAURE, Pierre, (1976d), "Documentation. Histoire de la pédagogie. Aux sources de l'Enseignement Secondaire : Les Collèges et leur pédagogie", A.I.R.A.P., n° 15, pp. 18-22.

FAURE, Pierre, (1976e), "Documentation. Histoire de la pédagogie : Les petites écoles de Port-Royal...", A.I.R.A.P., n° 16, pp. 16-21.

FAURE, Pierre, (1976f), "Histoire de la pédagogie : La pensée pédagogique d'Alain. Méthode et programme", A.I.R.A.P., n° 18, p. 23.

FAURE, Pierre, (1976g), "Éditorial : Et le jeu?...", A.I.R.A.P., n° 19, p. 1.

FAURE, Pierre, (1976h), "La nature du jeu", A.I.R.A.P., n° 19, pp. 2, 3.

FAURE, Pierre, (1976i), "Le jeu de l'enfant, révélateur de l'homme en sa croissance", A.I.R.A.P., n° 19, pp. 3-6.

FAURE, Pierre, (1976j), "Documentation : Notes de lecture", A.I.R.A.P., n° 19, p. 27.

FAURE, Pierre, (1976k), "Psycho-pédagogie : La normalisation", A.I.R.A.P., n° 20, pp. 4-11.

FAURE, Pierre, (1977a), "Psycho-pédagogie : L'enseignement personnalisé, ses origines-son évolution", A.I.R.A.P., n° 21, pp. 3-6.

FAURE, Pierre, (1977b), "Interview", A.I.R.A.P., n° 21, pp. 6-8.

FAURE, Pierre, (1977c), "Histoire de la pédagogie, un précurseur, Henri Pestalozzi", A.I.R.A.P., n° 22, pp. 19-28.

FAURE, Pierre, (1977d), "Notes de lecture", A.I.R.A.P., n° 22, pp. 29-32.

FAURE, Pierre, (1977e), "Documentation : Histoire de la pédagogie, l'éducation de la première enfance : Frédéric Froebel, Le jardin d'enfant", A.I.R.A.P., n° 23, pp. 22-28.

FAURE, Pierre, (1977f), "Notes de lecture, une réflexion sur l'éducateur, instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 23, pp. 29-32.

FAURE, Pierre, (1977g), "Histoire de la pédagogie. Aux origines d'une pédagogie scientifique, Jean Itard", A.I.R.A.P., n° 24, pp. 26-30.

FAURE, Pierre, (1977h), "Notes de lecture : Réflexions sur l'éducateur, instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 24, pp. 31, 32.

FAURE, Pierre, (1978a), "Histoire de la pédagogie : Vers une pédagogique scientifique, Edouard Seguin", A.I.R.A.P., n° 25, pp. 20-26.

FAURE, Pierre, (1978b), "Notes de lecture : Instruments pour les éducateurs, instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 25, pp. 27-30.

FAURE, Pierre, (1978c), "Classes élémentaires et enfantines : L'âge de la lecture", A.I.R.A.P., n° 27, pp. 7-10.

FAURE, Pierre, (1978d), "Histoire de la pédagogie : Maria Montessori, 1872-1952", A.I.R.A.P., n° 27, pp. 16-20.

FAURE, Pierre, (1978e), "Histoire de la pédagogie : Ovide Decroly, 1871-1932", A.I.R.A.P., n° 28, pp. 22-26.

FAURE, Pierre, (1978f), "Notes de lecture : Instruments pour l'éducateur", A.I.R.A.P., n° 28, p. 27.

FAURE, Pierre, (1978g), "Session pédagogique de San Salvador", A.I.R.A.P., n° 28, pp. 16-17.

FAURE, Pierre, (1979a), "Découvertes en session. La session pédagogique de San-Salvador", A.I.R.A.P., n° 29, pp. 14, 15.

FAURE, Pierre, (1979b), "Histoire de la pédagogie : Les Écoles Nouvelles", A.I.R.A.P., n° 29, pp. 22-26.

FAURE, Pierre, (1979c), "Notes de lecture : Réflexions pour les éducateurs, texte pour les enfants", A.I.R.A.P., n° 29, pp. 27-28.

FAURE, Pierre, (1979d), "Histoire de la pédagogie : École Nouvelle et traditionnelle, témoignages d'époque - Analyse contemporaine", A.I.R.A.P., n° 30, pp. 16-25.

FAURE, Pierre, (1979e), "Notes de lecture : Instruments pour les éducateurs", A.I.R.A.P., n° 30, pp. 26-28.

FAURE, Pierre, (1979f), "Histoire de la pédagogie : Origine des Écoles Nouvelles : Cécil Reddie", A.I.R.A.P., n° 32, pp. 23-29.

FAURE, Pierre, (1979g), "Notes de lecture : Instruments de travail pour les éducateurs, instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 32, pp. 30-32.

FAURE, Pierre, (1980a), "Histoire de la pédagogie : Henri De Tourville, 1842-1903", A.I.R.A.P., n° 33, pp. 21-26.

FAURE, Pierre, (1980b), "Histoire de la pédagogie : L'école des Roches : Edmond Démolins", A.I.R.A.P., n° 34, pp. 21-30.

FAURE, Pierre, (1980c), "Notes de lecture : Instruments de travail pour les éducateurs, instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 34, pp. 31-32.

FAURE, Pierre, (1980d), "Histoire de la pédagogie : Paul Geheeb, 1870-1961", A.I.R.A.P., n° 35, pp. 18-22.

FAURE, Pierre, (1980e), "Notes de lecture : Instruments de travail pour les éducateurs, instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 35, pp. 23, 24.

FAURE, Pierre, (1980f), "Histoire de la pédagogie : Adolphe Férrière", A.I.R.A.P., n° 36, pp. 22-26.

FAURE, Pierre, (1980g), "Notes de lecture : Instruments de travail pour les éducateurs, instruments de travail pour les jeunes", A.I.R.A.P., n° 36, pp. 27, 28.

FAURE, Pierre, (1981a), "Apprendre à gérer son temps", A.I.R.A.P., n° 37, p. 3.

FAURE, Pierre, (1981b), "Histoire de la pédagogie : J. Rodriguez Pereire", A.I.R.A.P., n° 37, pp. 28, 29.

FAURE, Pierre, (1981c), "Vrais progressions et rythmes scolaires", A.I.R.A.P., n° 38, p. 6.

FAURE, Pierre, (1981d), "Autonomie", A.I.R.A.P., n° 40, pp. 10-11.

FULLAN, Michael. The Meaning of Educational Change. Toronto, OISE, 1982, 324 pages.

GLASER, Barney G. and STRAUSS, Anselm L. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine Publishing company, 1967, 262 pages.

HORTH, Raynald. L'Approche Qualitative comme Méthodologie de Recherche en Sciences de l'Éducation. Pointe-au-Père, Editions de la Mer, 1986, 195 pages.

KIENTZ, Albert. Pour analyser les médias, l'analyse de Contenu. France, HMH, 1971, 175 pages.

KRIPPENDORFF, Klaus. Content Analysis: An Introduction to its Methodology. Beverley Hills, Calif. SAGE, c1980 in MUCCHIELLI, Roger. L'Analyse de contenu des documents et des Communications. PARIS, E.S.F. 1974.

L'ÉCUYER, René. "L'Analyse de Contenu : Les Méthodes Qualitatives. Syllery: Les Presses de l'Université du Québec, 1987, pp. 49-65.

LEGENDRE, Renald. Une éducation ... à éduquer. Ottawa, France Québec, 1979, 310 pages.

LEGENDRE, Renald. Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Paris, Montréal, Larousse, 1988, 680 pages.

LEWIN, Kurt. Resolving Social conflicts. Selected papers on Group Dynamics, edited by Gertrud WEISS LEWIN. London, Angleterre, Souvenir Press, 1973, c1948.

LINCOLN, Y.S. and GUBA, E.G. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sag Pub., 1985, 416 pages.

MARSHALL, Judi. Making Sense as a Personnal Process, 1981. In Peter REASON and John Rowan, Human Inquiry: A Source Book of New Paradigm Research. New York: WILEY, John, in LINCOLN, Y.S. and GUBA, E.G. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sag Pub., 1985.

MILES, Mathew B. "Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The problem of Analysis", Administrative Science Quarterly, 1979, 590-601, in MILES, M.B. and HUBERMAN, A.M. Qualitative Data Analyses: A Source Book of New Methods. Beverly Hill: Sag Publ., 1984.

MILES, M.B. and HUBERMAN, A.M. Qualitative Data Analyses: A Source Book of New Methods. Beverly Hill: Sage Publ., 1984, 262 pages.

MUCCHIELLI, Roger. L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications. Paris, E.S.F., 1974, 121 pages.

PIAGET, Jean. Les liaisons analytiques et synthétiques dans les comportements du sujet. Nendeln, Liechtenstein, Kraus reprint, 1974, c1967, p. 145.

POISSON, Y. "L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation". Revue des sciences de l'éducation, 9(3), 1983, pp. 369-380.

SPRADLEY, J.P. The Ethnographic Interview. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

TURNER, B.A. "Some Practical Aspects of Qualitative Data Analysis: One way of organising the Cognitive Processes Associated with the Generation of Grounded Theory". Quality and Quantity, 1981, pp. 225-247.

VAN MAANEN, John (dir). Qualitative Methodology. Newbury Park, John Van Maanen, Fifth edition, 1989, 272 pages.

# ANNEXE 1

Bibliografia

# Bibliografía

## Obras y artículos de Pierre Faure

### Obras


FAURE, P. *L'école et la cité*. Centre d'Etudes Pédagogiques, Spes, Paris, 1945.
— *Le statu de l'école pour la paix scolaire*. Action Populaire, Spes, Paris, 1945.
— *Psychologie et grammaire. L'analyse. Elements d'une progression*. Centre d'Etudes Pédagogiques, Paris, 1945.
— *Au siecle de l'enfant*. Mame, Paris, 1958.
— y MALFILLE, D.: *Lire*. Editions de l'Ecole, Paris, 1965.
— *Carnets de lecture: Lire*. Editions de l'Ecole, 2 vols., Paris, 1965.
— *Poésies, a l'écoute du monde*. Editions de l'Ecole, Paris, 1969.
— *La mathématique, methode et progression (des classes maternelles aux classes du premier cycle de l'enseignement secondaire)*. Editions de l'Ecole, Paris, 1970.
— *Ideas y metodos en la educación*. Narcea, Madrid, 1972. (Selección de artículos.)


### Artículos en «Pédagogie»


1945 — *Tour d'horizon et perspectives*, num. 1, enero 1945, págs. 1-15.
— *Une réalisation. Les réunions de parents a l'Institut de La Tour*, num. 1, enero 1945, págs. 23-29.

1946 — *Méthodes actives. Définition*, num. 2, febrero 1946, págs. 1-7.
— *Actualité du latin*, num. 5, mayo 1946, págs. 1-16.

— *Une école secondaire rurale pour jeunes filles: Saint Cyran-du-Jambot*, núm. 7, julio 1946, págs. 22-29.
— *Famille et école*, num. 10, octubre 1946, págs. 7-10.

1947 — *Enquête sur l'enseignement religieux*, núm. 4, abril 1947, págs. 231-233.
— *L'enseignement secondaire aux Etats-Unis*, num. 5, mayo 1947, págs. 311-312.
— *Une essai de formation familiale: La Croix Blanche Bondues (Nord)*, núm. 7, julio 1947, págs. 433-436.
— *Enquête sur l'enseignement religieux*, núm. 8, octubre 1947, págs. 476-477.

1948 — *Témoignage des parents*, num. 2, febrero 1948, págs. 103-116.
— *Aménagements scolaires*, num. 3, marzo 1948, págs. 177-183.
— *La formation des jeunes rurales. Une maison rurale: Bouldoire*, num. 6, junio 1948, págs. 361-372.
— *Vers des humanités paysannes*, núm. 6, junio 1948, págs. 375-376.
— *Humanités classiques et modernes*, núm. 8, octubre 1948, págs. 447-448.
— *Aménagements scolaires. Le mobilier des études et des classes*, num. 9, noviembre 1948, págs. 558-563.
— *Films d'enseignement*, núm. 10, diciembre 1948, págs. 616-622.

1949 — *Films d'enseignement*, num. 3, marzo 1949, págs. 148-171.
— *La formation sociale dans l'enseignement secondaire*, núm. 8, octubre 1949, páginas 467-487.

1950 — *Le cinéma d'enseignement dans les écoles. Résultats d'enquête*, num. 1, enero 1950, págs. 34-38.
— *L'enseignement de la géometrie*, núm. 8, octubre 1950, págs. 469-471.

1951 — *Une application originale du plan Dalton*, num. 3, marzo 1951, págs. 160-170.
— *IVè Congres Interamericain de l'Education Catholique*, núm. 8, octubre 1951, páginas 486-499.
— *L'écriture Script. Pour ou contre*, núm. 9, noviembre 1951, págs. 560-561.

1952 — v. LEFEBVRE, J.: *Le travail à la maison*, num. 5, mayo 1952, págs. 257-261.
— *Maria Montessori*, num. 10, diciembre 1952, págs. 579-580.

1953 — *Le travail des maitres. Une exposition originale*, núm. 4, abril 1953, págs. 225-231.
— *La vie en équipes dans un college secondaire*, núm. 8, octubre 1953, págs. 482-488.
— *Psychologie et grammaire. Pour ou contre l'analyse?*, núm. 10, diciembre 1953, páginas 602-611.

1954 — *Le XXVe anniversaire de l'encyclique sur l'éducation de la jeunesse* (31 de diciembre 1954), num. 10, diciembre 1954, págs. 728-740.

1955 — *Education et enseignement. Les secrets de l'enfant*, núm. 2, febrero 1955, páginas 123-124.
— *L'esprit autoritaire*, num. 3, marzo 1955, págs. 212-213.
— *Le baccalauréat en 1954: enseignement moderne et culture; civilisations anciennes; instruction civique et éducation morale; mathématiques; hygiène et école*, núm. 3, marzo 1955, págs. 213-217.
— *Education et enseignement. écriture Script et méthode de lecture globale*, num. 5, mayo 1955, págs. 380-384.
— *Education et enseignement*, num. 7, julio 1955, págs. 562-569.

— *Faut-il étudier les auteurs contemporains? Une enquête, quelques réponses*, núm. 8, octubre 1955, págs. 593-602.
— *Éducation et enseignement*, núm. 10, diciembre 1955, págs. 853-859.

1956 — *Importance de l'école*, núm. 2, febrero 1956, págs. 155-158.
— *Éducation et enseignement*, núm. 3, marzo 1956, págs. 250-257.
— *Éducation et enseignement*, núm. 5, mayo 1956, págs. 436-437.
— *Éducation et enseignement*, núm. 7, julio 1956, págs. 615-620.
— *Éducation et enseignement*, núm. 8, octubre 1956, págs. 714-719.
— *Une solution originale du problème scolaire. Le «Fonds National» brésilien de l'enseignement moyen*, núm. 10, diciembre 1956, págs. 860-865.
— *Un emprunt scolaire*, núm. 10, diciembre 1956, pág. 585.
— *Éducation et enseignement*, núm. 10, diciembre 1956, págs. 891-898.

1957 — *Éducation et enseignement*, núm. 2, febrero 1957, págs. 152-157.
— *Éducation et enseignement*, núm. 3, marzo 1957, págs. 246-250.
— *Adolescence et amitié*, núm. 5, mayo 1957, págs. 366-379.
— *Éducation et enseignement*, núm. 5, mayo 1957, págs. 423-426.
— *Éducation et enseignement*, núm. 7, julio 1957, págs. 604-607.
— y NOCHE, A.: *Éducation et enseignement*, núm. 8, octubre 1957, págs. 700-704.
— *Au siècle de l'enfant, auront-ils des maîtres?*, núm. 10, diciembre 1957, págs. 810-816.

1958 — *Éducation et enseignement*, núm. 2, febrero 1958, págs. 157-162.
— y DEMONQUE, J. P.: *Éducation et enseignement*, núm. 3, marzo 1958, págs. 256-259.
— *Coéducation et coinstruction*, núm. 5, mayo 1958, págs. 416-417.

1959 — *Éducation et enseignement*, núm. 2, febrero 1959, págs. 171-174.
— *Expériences. Institution de classes expérimentales au Brésil*, núm. 3, marzo 1959, págs. 234-239.
— *La réforme de l'enseignement en France*, núm. 3, marzo 1959, págs. 248-254.
— *Éducation et enseignement*, núm. 3, marzo 1959, págs. 269-270.
— *La réforme de l'enseignement*, núm. 5, mayo 1959, págs. 437-439.
— *Éducation et enseignement*, núm. 7, julio 1959, págs. 606-612.
— *Éducation et enseignement*, núm. 8, octubre 1959, págs. 701-704.
— *La réforme de l'enseignement. Son application, ses possibles déviations*, número 10, diciembre 1959, págs. 843-849.
— *Éducation et enseignement*, núm. 10, diciembre 1959, págs. 872-874.

1960 — *Les incidences financières du problème scolaire. Une solution nouvelle au Brésil*, núm. 2, febrero 1960, págs. 149-152.
— *Un groupe scolaire d'orientation permanente*, núm. 5, mayo 1960, págs. 417-418.
— *Nomenclature grammaticale*, núm. 5, mayo 1960, págs. 425-429.
— *L'enseignement primaire et élémentaire*, núm. 5, mayo 1960, págs. 430-432.
— *Encore les programmes!*, núm. 9, noviembre 1960, págs. 773-774.
— *Nouvelles directives pédagogiques*, núm. 10, diciembre 1960, págs. 839-852.
— *Le nouveau baccalauréat*, núm. 10, diciembre 1960, págs. 894-897.

1961 — *Le cycle d'observation*, núm. 3, marzo 1961, págs. 215-224.
— *L'enfant et ses conquêtes*, núm. 7, julio 1961, págs. 565-573.

1962 — *Le cycle d'observation, est-il voué à l'échec?*, núm. 8, octubre 1962, págs. 716-718.
— *Expériences: une bibliothèque d'élèves. L'école de la Mer de Barcelone*, núm. 10, diciembre 1962, págs. 920-924.

1963 — *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, núm. 2, febrero 1963, págs. 120-127.
— *L'enseignement de la géographie*, núm. 3, marzo 1963, págs. 222-227.
— *L'encyclique «Pacem in terris». Mission des éducateurs*, núm. 5, mayo 1963, páginas 391-403.
— *La question scolaire en Autriche*, núm. 5, mayo 1963, págs. 433-437.
— *Observation et orientation*, núm. 7, julio 1963, págs. 583-585.
— *Perfectionnement et rattrapage*, núm. 8, octubre 1963, págs. 681-684.
— *L'enseignement au Brésil. Progrès de la scolarisation et progrès pédagogiques*, núm. 8, octubre 1963, págs. 733-736.

1964 — *Pédagogie s'interroge et vous interroge*, núm. 2, febrero 1964, págs. 101-108.
— *Éducation et enseignement*, núm. 2, febrero 1964, págs. 177-185.
— *Ecole est-elle un foyer de culture?*, núm. 3, marzo 1964, págs. 199-206.
— *Éducation et enseignement*, núm. 3, marzo 1964, págs. 275-277.
— *Examen de maturité*, núm. 5, mayo 1964, págs. 393-395.
— *La véritable orientation*, núm. 5, mayo 1964, págs. 450-451.
— *Éducation et enseignement*, núm. 5, mayo 1964, págs. 466-471.
— *L'enseignement des mathématiques en U.R.S.S.*, núm. 7, julio 1964, págs. 622-626.
— *Leurs lectures spirituelles*, núm. 7, julio 1964, págs. 633-664.
— *Éducation et enseignement*, núm. 7, julio 1964, págs. 658-660.
— *Éducation et enseignement*, núm. 8, octubre 1964, págs. 769-772.
— *Enseignement du français. Lire, parler, écrire*, núm. 10, diciembre 1964, págs. 895-909.

1965 — *Orientations actuelles de l'enseignement*, núm. 2, febrero 1965, págs. 121-129.
— *Éducation et enseignement*, núm. 3, marzo 1965, pág. 293.
— *Travail, saint ennui?*, núm. 4, abril 1965, págs. 329-333.
— *Éducation et enseignement*, núm. 5, mayo 1965, págs. 485-486.
— *Éducation et enseignement*, núm. 7, julio 1965, págs. 485-486.
— *Éducation et enseignement*, núm. 7, julio 1965, págs. 677-680.
— *L'instruction et la formation civiques*, núm. 8, octubre 1965, págs. 751-757.

1966 — *L'enseignement au Brésil*, núm. 2, febrero 1966, págs. 190-192.

1967 — *Que faire, maintenant?*, núm. 1, enero 1967, págs. 84-87.
— *Éducation et enseignement*, núm. 3, marzo 1967, pág. 280.
— *L'éveil de la personnalité*, núm. 5, mayo 1967, págs. 462-561.
— *Les tâches de l'enseignement chrétien*, núm. 6, junio 1967, págs. 563-565.
— *L'âge de la lecture*, núm. 8, octubre 1967, págs. 742-745.
— *Le difficile enseignement du français*, núm. 8, octubre 1967, págs. 746-750.
— *Convergences*, núm. 10, diciembre 1967, págs. 895-901.
— *Comment vaincre les troubles du langage?*, núm. 10, diciembre 1967, págs. 925-931.
— *L'éducation permanente*, núm. 10, diciembre 1967, págs. 970-972.
— *La personnalité de l'enseignement*, núm. 10, diciembre 1967, págs. 972-973.

1968 — *Le concile et l'éducation*, núm. 2, febrero 1968, págs. 119-130.
— *Une examen de maturité*, núm. 2, febrero 1968, págs. 182-187.

— *Debilité mentale et classes de perfectionnement*, núm. 3, marzo 1969, págs. 256-258.
— *La valeur pédagogique des examens*, núm. 3, marzo 1968, págs. 275-285.
— *La mathématique moderne*, núm. 3, marzo 1968, pag. 297.
— *Raison garder!*, núm. 8, octubre 1968, págs. 735-741.
— *Pour une pedagogie de la lecture; une interview*, núm. 8, octubre 1968, págs. 773-777.
— *Réalisations*, núm. 10, diciembre 1968, pág. 939.
— *L'ecole et la reussite scolaire*, núm. 10, diciembre 1968, págs. 954-977.
— *Contre la discrimination en éducation*, núm. 10, diciembre 1968, págs. 10-17.

1969 — *La rénovation de l'enseignement. De la maternelle a l'université*, nums. 2-3, febrero-marzo 1969, págs. 105-115.
— *Premier cycle de l'enseignement secondaire. Un nouveau collège*, nums. 2-3, febrero-marzo 1969, págs. 136-144.
— *Une ecole d'application et de recherche pédagogique*, nums. 2-3, febrero-marzo 1969, pags. 149-154.
— *Renouveau pedagogique*, núm. 5, mayo 1969, págs. 413-418.
— *Orientations actuelles de l'enseignement. Les rénovations pedagogiques 1969*, num. 8, octubre 1969, págs. 709-718.
— *Actualités psycho-pédagogiques. Les tâches de l'enfance*, núm. 8, octubre 1969, págs. 746-752.
— *L'initiation au latin. Orientations actuelles*, num. 10, diciembre 1969, págs. 905-917.
— *Poesies. Leur place dans l'enseignement du français*, num. 10, diciembre 1969 páginas 937-941.

1970 — *Orientations actuelles. Aux sources de la pedagogie des Jesuites*, num. 6 junio 1970, págs. 491-495.
— *Pédagogie et non-directivité*, nums. 2-3, febrero-marzo 1970, págs. 169-187.
— *Actualités psycho-pédagogiques. Les débilités mentales*, num. 6, junio 1970 páginas 517-519.

1971 — *Creativité et rigueur*, nums. 2-3, febrero-marzo 1971, págs. 107-124.
— *La rénovation de l'enseignement du français*, núm. 7, julio 1971, págs. 583-594.

1972 — *L'ecole secondaire de Longivy*, num. 6, junio 1972, págs. 505-510.
— *Helene Lubienska de Lenval*, num. 8, octubre 1972, pags. 730-731.

1973 — *La formation des maîtres et enseignement. Trois realisations*, num. 5, mayo 1973, pags. 475-484.

Articulos en
«Recherche et animation pedagogique» (A.I.R.A.P.)

1971 — *Introduction*, boletin núm. 1, pág. 2[1].

[1] Los tres primeros numeros se publicaron multicopiados, en forma de [illegible] dossiers.

1972 — *Hélène Lubienska de Lenval*, núm. 4, octubre-diciembre 1972, pág. 7.
— *Instruments de travail: programmes et plans de travail*, núm. 4, octubre-diciembre 1972, págs. 13-14[3].

1973 — *Pédagogie spécialisée*, núm. 5, enero-marzo 1973, págs. 7-9.
— *L'école catholique dans une société pluraliste*, núm. 6, abril-junio 1973, págs. 4-6.
— *La conquête de l'espace. Utilisation des cylindres* (complément d'article), número 6, abril-junio, págs. 31-32.
— *Urgent: Formation...*, núm. 7, julio-septiembre 1973, pág. 1.
— *Réflexions sur notre pédagogie: construction de la personnalité*, núm. 7, julio-septiembre 1973, págs. 2-15.
— *Formation initiale des maîtres. Trois centres de formation pédagogique*, octubre-diciembre 1973, págs. 7-12.

1974 — *La mémoire: pédagogie de la mémoire*, núm. 9, enero-marzo 1974, págs. 1-3.
— *Enseignement littéraire: thèmes littéraires: pourquoi?*, núm. 10, abril-junio 1974, páginas 9-12.
— *Psycho-pédagogie: les travaux de Jean Piaget, ses conclusions actuelles*, número 11, julio-septiembre 1974, págs. 4-7.
— *Psycho-pédagogie: les expériences et constatations à Loczy*, núm. 11, julio-septiembre 1974, págs. 7-8.
— *Le «team-teaching»*, núm. 11, julio-septiembre 1974, pág. 9.
— *Les «Free-Schools»*, núm. 11, julio-septiembre 1974, págs. 9-10.
— *L'école parallèle*, núm. 11, julio-septiembre 1974, pág. 10.
— *Apprendre à lire avant six ans*, núm. 11, julio-septiembre 1974, pág. 11.
— *L'individualisation de l'enseignement en Belgique*, núm. 11, julio-septiembre 1974, págs. 11-13.
— *La mathématique moderne. Directives pour C. M. à S. é.*, núm. 11, julio-septiembre 1974, págs. 26-31.
— *Histoire de la pédagogie*, núm. 12, octubre-diciembre 1974, págs. 21-23.

1975 — *Histoire de la pédagogie. Platon et la Maïeutique. Vertu de l'interrogation?*, núm. 13, enero-marzo 1975, págs. 23-28.

ANNEXE 2

Processus de Résolution de Problème
Dolbec Goulet (1982)

TABLEAU II

UN PROCESSUS DE RESOLUTION DE PROBLEME

| ESI | LE REEL | FORMULE | PEUT | DOIT | FAIT |
|---|---|---|---|---|---|
| Description détaillée de la situation problématique.<br>A) Identification de ce qui serait souhaitable pour qu'il n'y ait pas de problème.<br>B) Analyse de la situation réelle par rapport à des critères relatifs à ce que l'on a identifié comme souhaitable. | Situation de la réalité dans un cadre théorique dans le but de confronter le souhaitable avec les données théoriques sur le sujet. Il s'agit d'une objectivation de ce que l'on souhaiterait voir comme situation idéale. | Définition de stratégie ou de moyens d'action pour combler l'écart entre le bilan et la situation objective ou conceptuelle. | Choix d'une stratégie pouvant être efficace et praticable ou réalisable compte tenu des contraintes circonstancielles. | Intégration et opérationnalisation de la stratégie retenue dans un plan d'action qui tient compte des contraintes circonstancielles. | MISE EN OEUVRE DE LA STRATEGIE RETENUE |
| LE BILAN | LE SOUHAITABLE | LES IMAGINABLES | LE PRATICABLE | LE DELIBERE | L'ACTION |
| PROCESSUS DE DIAGNOSTIC | | PROCESSUS DE QUETE DIVERGENTE DES SOLUTIONS | PROCESSUS DE QUETE CONVERGENTE DES SOLUTIONS | PROCESSUS DE DECISION | PROCESSUS D'INTERVENTION |

Dolbec / Goulet (1982)

ANNEXE 3

Mémo [EST]

Mémo [EST]

Dans le [EST"] Pierre Faure fait allusion au programme encyclopédique que le maître doit enseigner à l'enfant dans le but de le préparer aux examens. Il le condamne et se pose des questions sur les traces que laisseront sur l'enfant ce bourrage de crane. Il fait allusion aux modifications des programmes qui instaurent une formation technique sans être vraiment efficaces, une modification des programmes secondaires où l'on tente d'établir une formation équivalente pour tous, qui sera sanctionnée par un même examen, le baccalauréat, mais sera-t-il le témoignage d'une même qualité de culture que par le passé?

Il condamne l'examen qui est la motivation extrinsèque du travail donné par le professeur pour exiger attention, concentration, travail pour les enfants. Cet examen devient l'angoisse de tous, pour le prof : c'est l'efficacité de son enseignement qui sera jugée, pour l'enfant : c'est le couronnement du travail fourni, pour les parents : c'est l'honneur et le soulagement, pour l'école : c'est la réputation de l'établissement, c'est la démonstration de l'efficacité et du sérieux des professeurs.

Tout tourne autour de l'examen, c'est le centre du mouvement. Pour être mieux préparé à l'examen, le nombre de matières enseignées a augmenté, les horaires sont fragmentés. Qu'advient-il de la concentration de l'enfant, du travail en profondeur? Dans cette course à l'examen, plus le temps de manipuler un matériel efficace pour comprendre les concepts fondamentaux, pas de matériel adéquat permettant une vue

globale du programme, qui donne à l'enfant la possibilité de se situer dans l'espace, le temps. Il faut arriver vite au but et l'enfant lui-même se prend au jeu et perd le goût du travail bien fait et accompli avec honnêteté et amour. Son but c'est de parvenir à réussir l'examen et donc de "bachoter", à faire des impasses dans le programme, de revoir pour reproduire et non pas pour développer des habiletés de concentration, d'abstraction, de méthode de travail. «On apprend plus pour réciter, plus que pour savoir assimiler, goûter et contempler» (Pierre Faure).

En établissant un système pour tous, on remarque le goût d'uniformiser, de donner à chaque enfant le même cheminement. Qu'advient-il des particularités de chacun? Ceux qui ne suivent pas vont devoir refaire le travail demandé. C'est ainsi que prennent naissance les sentiments d'infériorité, de découragement. C'est l'échec face au groupe, à la famille, au système scolaire. Par ailleurs, l'enfant est sollicité de part et d'autre par de nombreuses nouvelles techniques qui captent son attention et stimulent ses sens au point où il n'est plus à même "d'opérer le tri nécessaire afin de fixer son attention". Il bénéficie de toutes ces incitations à la découverte mais ne prend par le temps de découvrir profondément. Il est comme le papillon qui vole de fleur en fleur en espérant toujours trouver mieux ou plus. L'enfant au rythme lent n'a plus le temps de dominer toutes les impressions qui le submergent. Il se laisse emporter par le flot et agit de même en salle de classe, où là aussi, les notions à maîtriser défilent à une vitesse vertigineuse. Un malaise certain s'établit, les échecs scolaires augmentent et l'enfant se désintéresse de la classe et de l'école. Il y passe un certain temps obligatoire et dès que possible se tourne vers autre chose. Qu'a-t-il retenu de ces années de scolarité? On est

étonné de constater que bon nombre de jeunes, à l'âge du service militaire, sont quasi illettrés. L'école n'aurait-elle pas atteint son but?

La scolarité de tous les français nés après la guerre pose problème au gouvernement. A t-on assez d'écoles pour loger tous ces enfants à scolariser? D'autant plus que les parents souhaitent qu'ils restent le plus longtemps possible en classe. En effet, de 14 ans, la scolarité obligatoire est en passe de devenir obligatoire jusqu'à 16 ans. Les enfants restent donc plus longtemps à l'école. Cette situation engorge les établissements scolaires et très vite les locaux sont trop petits, malsains. Les enfants y sont tassés sans l'impossibilité de "bouger". On s'est mis à construire de nouveaux établissements pour le public mais l'enseignement libre "demeure l'enfant pauvre du système". Faute de place il arrive que l'on refuse l'entrée de jeunes enfants à l'école. Les parents souhaitent que leurs enfants obtiennent une meilleure situation qu'eux et encouragent donc la scolarité de leur progéniture. Ils délèguent leur pouvoir à l'école et veillent à ce que l'enfant suive, assimile et s'assure que par un rabâchage constant, le soir à la maison, l'enfant aura acquis le nécessaire pour passer à la classe au-dessus, et surtout qu'il puisse réussir le fameux examen qui sanctionne la réussite de leurs petits et assurera leur fierté face à la société. Ils vont aussi choisir des sections classiques où l'enfant apprendra le latin et le grec, source de connaissance pour l'enfant. C'est le désespoir des chefs d'établissement qui, faute de maîtres, orienteront les parents vers d'autres choix. Très jeunes, les enfants rejoindront l'école maternelle même si la scolarité n'est obligatoire qu'à partir de six ans. Mais dans un système scolaire qui se veut démocratique, seules les familles aisées ont le choix des établissements, car en France, l'école n'est

gratuite que dans les établissements laics, c'est-à-dire sans connotation religieuse. Les familles modestes, pour offrir une éducation chrétienne à leurs enfants, devront les inscrire à des cours de religion hors de l'école. Est-ce vraiment une décision démocratique que de maintenir ces différents statuts aux établissements laics et aux établissements libres (confessionnels)?

L'exigence, que les parents veulent pour l'école, est doublée d'un laisser-aller face à l'éducation de leurs enfants. Fatigués par une vie trépidante, les parents trop souvent, évitent de prendre leurs responsabilités et optent pour un laisser faire. L'enfant devient donc sans gêne, rejette l'effort et a le sentiment que tout lui est dû. Et l'école aura-t-elle suffisamment de maîtres? Les maîtres ne bénéficient pas d'une formation adéquate pour se mettre en contact avec les enfants. Même si, peu à peu, on a noté quelques améliorations dans la formation des maîtres, les cours demeurent trop théoriques. Imbus de leur savoir ils appliquent à leurs élèves le même genre d'enseignement qu'ils ont connu. Une innovation n'est acceptée que s'il y a le rendement au bout, c'est-à-dire la réussite à l'examen. Par ailleurs, les conditions d'enseignement sont parfois difficiles et n'incitent guère le jeune à s'orienter vers une carrière dans l'enseignement. Le salaire est aussi dérisoire. Alors on recrute au pied levé et le jeune enseignant improvise. Les enfants en sont les victimes. Et pourtant il existe encore des jeunes qui s'intéressent à l'éducation, le nombre de jeunes qui s'intéressent à la rééducation sous toutes ses formes va en grandissant. Pourquoi recrute-t-on des maîtres en rééducation? Y a-t-il une formation plus profonde recherchée par la personne et qui va au-delà de l'enseignement?

Serait-elle fournie par l'église? «L'Église apporte aux citoyens de la cité terrestre, l'équilibre intérieur indispensable pour améliorer l'équilibre social» (Pierre Faure).

Voici donc où nous en sommes. Cette vaste entreprise de culture, qui de longues années mobilise tant de jeunes, se révèle inefficace socialement et économiquement. Elle se solde pour la plupart par un échec et risque d'en faire des aigris, "des ratés". Des solutions urgentes se profilent : construire des écoles, recruter et former des maîtres et modifier le programme trop axé sur l'examen. Le système scolaire actuel est imprégné des idéologies du 19e siècle. Il faut en prendre conscience afin de le modifier. D'autre part l'idée d'unifier le système et de respecter la neutralité de l'enseignement, ôte à l'enfant une dimension essentielle, la formation de l'esprit. "Les retouches apportées font que notre système scolaire conserve les blocs du passé à côté des parties neuves". Les différences notoires créées par l'argent, (l'enseignement laïc est gratuit et l'enseignement libre est payant), non résolues par la réforme de l'enseignement, créent une lutte et des mesquineries partisanes. Où est le bien de l'enfant et la liberté des familles de choisir un enseignement confessionnel ou laïc? "L'État sépare l'école de la vie". Car l'État "laïc et neutre en ce qui le concerne s'interdit toute intervention dans le domaine religieux et méthaphysique. «Cette séparation va diviser l'enfant en lui-même le partager entre ses parents et ses maîtres opposer l'école et la famille et dissocier finalement la cité que l'on aurait voulu unir» (P. Faure, 1945).

ANNEXE 4

Memo [MAÎTRES]

Memo [MAÎTRES]

Le rôle du maître change en cette nouvelle perspective de l'enseignement, il «devient l'éveilleur, l'animateur, celui qui aide chacun à monter et qui participe avec joie à la montée de l'ensemble, celui aussi qui, de par son expérience et son savoir et son goût, son jugement, donne appétit et sécurité aux débutants dans la recherche, aux amateurs du beau savoir disait Platon» (P. Faure, Au siècle de l'enfant). Il doit jouer un double rôle, celui de prévoir, de mettre à la disposition des élèves les instruments de travail nécessaires pour favoriser la recherche personnelle de l'enfant et celui d'organiser les synthèses, les récapitulations, les mises en commun pour que chacun puisse aussi trouver sa place dans le groupe. Il faut donc savoir donner au maître la formation adéquate pour qu'il puisse jouer ce rôle. Il y a bien sûr une culture générale bien ancrée qui sera la base de cette formation, mais aussi la connaissance de la psychologie de l'enfant, de l'évolution des apprentissages et une formation personnelle de "l'esprit et du coeur" sans laquelle il n'y a pas d'éducation. Le maître doit aussi avoir une maturité suffisante avant d'entreprendre une telle formation. L'autre effort sera d'ordre didactique pour sérier en un ordre progressif les notions à enseigner. Le maître, par le choix des textes, des exercices, doit entraîner l'enfant à la réflexion. Pierre Faure insiste beaucoup sur la préparation de la classe ("une classe non préparée est une classe sacrifiée") et donne quelques directives. Tout d'abord, le maître doit trouver les outils (textes, exercices, instruments de travail appropriés) pour permettre à l'enfant de s'interroger, de formuler des hypothèses, tout cela sous l'oeil encourageant du maître. Le second temps est celui de la confrontation avec la vérité, le modèle, c'est la mise au point. Il est très important, il permet de

confirmer les hypothèses, ou de les rectifier ou de compléter la recherche, il permet de développer le sens de la perfection. Ce temps doit être court, il peut être autocorrecteur ou assuré par le maître. "Plus il sera condensé, plus il illuminera", c'est le temps de la "prélection". Puis on s'assure des acquisitions de l'élève par une application. Voilà la marche à suivre pour assurer à l'enfant son développement personnel et communautaire. On respecte ainsi les lois de l'esprit dans les humbles acquisitions scolaires : effort intérieur, rigueur dans le travail et honnêteté. C'est cela l'instruction qui va de pair avec l'éducation. L'enseignant doit planifier une programmation pour chaque enfant et veiller à ce que tous les outils soient en classe pour que l'enfant puisse mener à bien sa tâche. Au secondaire, les professeurs peuvent se communiquer leur temps de travail respectif afin d'uniformiser le travail et de donner l'occasion à l'enfant de créer des liens dans ses apprentissages. L'éducateur doit s'intéresser à l'humain et témoigner à l'enfant un respect infini. L'éducateur chrétien se doit de former un esprit et donc de considérer l'enfant dans sa totalité, corps et esprit. La formation des maîtres est très importante et devrait comprendre autant de stages que de cours, elle devrait être encore plus "personnalisée et communautaire que celle de leurs élèves" (A.I.R.A.P., 1977, n° 27, p. 8). Pour vouloir pratiquer un enseignement personnalisé et communautaire, il faut en saisir, le but, la portée et l'esprit. Le maître doit se remettre en question souvent, en vérifiant qu'il ne dévie pas, qu'il ne se contente pas de petits moyens. Il se doit d'être animateur et pour cela il doit s'animer lui-même par la réflexion, l'observation, la remise en cause, mais aussi par des initiatives en recherchant de nouveaux moyens pour atteindre le groupe et les élèves : ouvrages qui font réfléchir, qui ouvrent des horizons et fécondent l'esprit, mais en assurant les bases (français, mathématique). Son rôle aussi est celui de l'animateur,

qui sait au sein du groupe, apporter la note juste, la remarque qui réconforte, la réponse à la question. Ainsi le maître devient le conseiller, celui qui aide à apprendre (savoir) mais qui permet aussi à l'enfant de découvrir ses aptitudes. Il ne doit pas oublier l'importance de l'examen qui est pour lui un moyen de vérifier l'efficacité de ses méthodes et non un but.

ANNEXE 5

Memo (EGLISE)

Mémo [ÉGLISE]

Pierre Faure insiste sur la dimension spirituelle, car sans elle, il n'y pas de vraie éducation et suggère que l'éducation religieuse soit donnée dans les locaux de l'établissement comme matière à option. Sans le stimulant d'une foi qui pousse l'homme à se dépasser moralement, il n'y aura pas une éducation totale. Une éducation chrétienne ne dissocie pas instruction et éducation, elle donne une force, un corps, une pierre d'assise à l'éducation.

> Si l'on croit que l'Évangile et la vie de la grâce élargissent les esprits et les coeurs, aident à comprendre l'homme et dans le monde, le meilleur et le pire, il faut dire que l'éducation chrétienne forme autant et plus que tout autre (Pierre Faure, 1957, p. 224).

Une éducation chrétienne authentique commande d'"adopter une pédagogie intériorisante". L'éducation chrétienne doit être spirituelle, elle doit conduire chacun à une rencontre personnelle avec le Christ et le rendre "docile à l'esprit lumière et force intérieure". Une éducation chrétienne dès l'école doit apporter le développement des initiatives et le respect des diverses idées, le sens des responsabilités, le sens du bien commun, un esprit communautaire et une aptitude à la cogestion. (P. Faure, 1968, p. 130).

ANNEXE 6

Mémo [FAMILLE]

Memo {FAMILLE}

La famille devrait pouvoir collaborer à la prospérité de l'école et avoir le choix librement, d'offrir une éducation chrétienne ou non à ses enfants au sein de l'école choisie. Tant que la scolarité ne sera pas gratuite pour les deux systèmes, public ou libre, nous ne pouvons pas parler de démocratie.

ANNEXE 7

Memo [ENFANT]

Mémo [ENFANT]

L'enfant à l'école doit apprendre. C'est une valeur fondamentale et c'est le tromper que de lui laisser entrevoir une éducation facile où il ne serait vraiment pas préparé à la vie. Ce pénible travail quotidien, nul ne peut l'esquiver, pas plus l'adulte responsable que l'enfant. C'est le premier postulat. L'éducation doit amener l'enfant à prendre conscience qu'il est capable de maîtriser son corps, de commander ses sens et qu'il est maître de ses actes. Il est clair que l'école est avant tout pour l'enfant et que c'est de lui qu'il s'agit, avec ses capacités, ses faiblesses, ses lacunes et son goût d'apprendre. On doit donc partir de l'enfant, tel qu'il est, pour le faire progresser. Il est important de répondre aux besoins de l'enfant en tout temps et d'être attentif à ses acquisitions afin de le mener au bon moment, plus loin, plus haut dans ses apprentissages. Il faut lui donner les moyens pour apprendre afin qu'il sache utiliser ses talents pour d'autres apprentissages, en tout temps, en tout lieu. L'enfant s'attend à "être accueilli, reconnu et promu : être reçu comme valable, comme capable de prendre place et responsabilité au milieu des autres et d'y jouer son rôle" (Pierre Faure, 1979, p. 9). Il souhaite partager ses recherches avec le groupe. L'enfant a le droit à une éducation véritable, une "éducation des libertés" personnellement assumée et qui dépasse toute discipline extérieure. En le lui apprenant, l'enfant prend conscience de ce qu'il peut et doit faire dans la vie tout comme dans la conquête des connaissances. Il saura peu à peu faire des choix et les assumer. Une telle pédagogie rend l'enfant plus conscient de lui-même, de ses actes et des autres. C'est le fondement d'une pédagogie personnaliste et communautaire. Mais il doit se sentir guidé, encouragé et non livré à lui-même. Il a

besoin d'être encouragé dans ses actes, il a grand besoin d'approbation et plus qu'on ne le pense. Il a besoin de se sentir aimé et il a besoin de se laisser aimer. C'est la source la plus profonde de son élan, de sa vie morale et spirituelle. L'enfant aussi doit agir le plus possible de lui-même, par lui-même, avec son corps et son esprit. Qu'il agisse avec tout son corps. "Qu'il fasse de son corps, l'exécutant, peu à peu maîtrisé, pacifié, dirigé." Dans cette discipline du corps s'ajoute celle de l'esprit et du caractère. On doit donc développer la capacité de l'enfant à décider et à agir : «Savoir organiser son temps, son espace, son travail, savoir prévoir, savoir commander et savoir obéir, savoir corriger ses erreurs et assumer ses échecs ou ses réussites ... » (Pierre Faure, 1979, p. 60). Il doit surtout savoir faire effort sur lui-même, et savoir s'imposer des contraintes pour atteindre un but. Par le choix de situations créées, par la prise en charge de son travail, de ses loisirs, peu à peu l'enfant apprendra à développer une autonomie qui le rendra maître de ses apprentissages.

ANNEXE 8

Memo [PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT]

Mémo [PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT]

Les mathématiques, dans toutes les parties du monde, éveillent et révèlent l'activité de l'esprit, mais il faut respecter les règles et ne pas dépasser ses capacités. La notion d'équivalence est primordiale. C'est la première activité qui attire et fixe l'esprit. L'apprentissage de l'arithmétique apprivoise l'enfant à l'abstraction et lui apprend à raisonner. Pierre Faure indique que les lois d'acquisition des connaissances selon l'école de Piaget sont les suivants :

1) L'enfant a la possibilité de découvrir lui-même.

2) L'enfant compare ses prévisions avec les effets de ses essais et il en tire les inférences qui s'imposent.

3) L'enfant transforme lui-même sa façon de faire, ses conduites, au cours des séances successives d'apprentissage.

L'assimilation croît en fonction des schèmes d'assimilation déjà constitués. De plus, P. Faure rajoute que pour obtenir ces résultats la méthodologie employée est fort simple : «Nos procédures visent à favoriser l'activité propre du sujet par ses rencontres avec le réel afin de l'amener à se déplacer lui-même dans la conquête des connaissances nouvelles» (Piaget).

On retrouve là les objectifs et les processus d'une formation à la fois personnaliste et communautaire.

ANNEXE 9

Memo [OBJECTIF DU PROGRAMME ET SON CONTENU]

Memo [OBJECTIF DU PROGRAMME ET SON CONTENU]

- Unifier le programme, ne pas morceler les horaires, créer des liens entre les matières.

- Exercer l'esprit à raisonner

- Réduire les programmes

- Horaires mieux répartis

- Formation professionnelle mieux adaptée

- Coordination des horaires pour le professeur principal et un contact de l'élève avec l'oeuvre, avec les textes.

Chaque matière enseignée a aussi ses objectifs et la méthode qui permettra de la maîtriser. Ce sont les livres de didactique qu'il a écrit sur la lecture, sur la mathématique et le livre de l'enseignement du français qui ont permis aux enfants et aux professeurs d'acquérir la méthode d'enseignement. Ces nombreux articles parus dans Pédagogie et la revue de l'AIRAP étaient orientés dans ce sens afin de permettre aux maîtres de comprendre l'enseignement personnalisé et communautaire. Les indications qu'il donne au niveau des objectifs des mathématiques sont les suivantes :

- fournir à l'enfant des données qu'il puisse maîtriser, et d'autre part, des occasions de bien juger, en des situations progressivement plus complexes, afin de développer ses capacités de jugement.

- conduire l'esprit à l'abstraction.

- s'exercer personnellement par un maniement long et répété;

- amener l'enfant à découvrir ou à appliquer des notions proprement arithmétiques.

- favoriser le passage du domaine des activités sensorielles aux activités proprement mentales.

De même, il donne une série de conseil pour l'apprentissage de la langue et l'enseignement du français. Il fait aussi de même pour l'apprentissage de la lecture. Ce sont les pages d'introduction des trois livres qu'il a écrit pour l'enseignement des matières de base qui nous donnent toutes ces directives. C'est surtout la maîtrise des matières de base qui a été la préoccupation première de Pierre Faure lors de la mise en œuvre de la méthode d'enseignement personnalisé et communautaire.

ANNEXE 10

Memo [METHODE]

Mémo [METHODE]

Une pédagogie individualisée serait la solution afin de mettre en œuvre le programme proposé par le ministère de l'Education nationale. En 1977, les "instructions officielles" écrivent qu'il faut insister sur l'importance du travail "indépendant" et mettre l'accent sur l'individualisation de l'enseignement de la part du maître. C'est comme si l'aboutissement du [DEVRAIT] était atteint. Pierre Faure s'en réjouit mais ce ne sont là que des instructions officielles (I.O.). Avant d'être mises en application, il faudra bon nombre d'années, mais les directives sont là, elles vont dans le sens souhaité par Pierre Faure. Les instructions officielles (I.O.) parlent aussi d'une pédagogie par objectifs et, Pierre Faure en reconnaît les avantages. Elle permet à l'enfant de voir où il va, ce qu'il connaît, ce qu'il lui reste à découvrir. Il met l'enseignant en garde, contre le non respect des séquences d'apprentissage car il y a un ordre à suivre pour atteindre un but. C'est ce qu'il a toujours fait remarquer et, pour lui, cet ordre est essentiel à respecter. Il s'appuie sur les travaux de Piaget (autogénèse) pour proposer une programmation rigoureuse qui doit partir du connu pour toucher l'inconnu et permettre ainsi de simplifier l'inconnu pour qu'il devienne accessible. Il nous éclaire sur les divers objectifs que propose le ministère de l'Education nationale.

- objectifs fondamentaux correspondant à l'article premier du 11 juillet 1975,
- objectifs généraux (les objectifs de pédagogie que l'on donne),
- objectifs limités (programme pour chaque niveau précis et contrôlable).

Tout au long de son œuvre, Pierre Faure se révolte contre la non parité scolaire. Sous des dehors de démocratie la France n'assure pas le libre choix à chaque famille car seule l'école publique (laïque) est gratuite, l'école libre (confessionnelle) doit être payée. Elle reçoit une certaine subvention de l'Etat et celui-ci pourvoit aux traitements des maîtres (qui est inférieur à ceux des écoles publiques).

Sa vue humaniste, l'enfant dans sa globalité, entouré de l'Etat et de sa famille, de l'Eglise, de l'école, demeure sa grande préoccupation. Il souhaite donc que l'on considère l'enfant tel qu'il est et non pas tel qu'il devrait être. Il souhaite que les programmes respectent les capacités d'apprentissage de l'enfant et que les méthodes d'enseignement soient adaptées et qu'elles permettent à l'enfant de prendre en main sa propre formation. Pour cela il faut alléger le programme et donner une large place aux disciplines de base et le professeur ne doit pas morceler ce programme en petites bouchées. Il faut prendre le temps d'assimiler les choses et avant tout de respecter le programme dans ses grandes lignes. La vertu propre de l'école élémentaire est la formation de l'esprit utile à la poursuite des études car la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. Et pourquoi ne pas donner plus de temps à la formation littéraire, plus accessible pour le jeune enfant. Elle pourrait faire la jonction entre le concret et l'abstrait, et on réserverait les matières plus scientifiques pour le secondaire où l'enfant a déjà atteint un certain degré d'abstraction.

Il est aussi inutile d'orienter l'enfant trop tôt. Laissons lui le temps d'obtenir un certain degré de culture avant de prendre la voie du collège technique! Pierre Faure propose un plan de réforme où toutes les formations s'enchevêtrent et nulle porte ne se ferme trop tôt. Encore une fois le remède à tous les échecs, au rythme lent des enfants, aux doués, aux moins nantis, serait l'enseignement personnalisé et communautaire. Pour accéder à cette personnalisation il faut des instruments de travail, encyclopédies, livres, textes, matériel concret pour pouvoir manipuler, chercher, consulter, créer. La journée de travail pourrait commencer par les matières essentielles en leur donnant un temps suffisant pour permettre à l'enfant de se mettre au travail, chercher, revoir, créer, puis elle se poursuivrait par une détente (chant rythmique, psychomotricité) et la mise en commun suivrait de 15 minutes environ, où chacun ferait part de ses découvertes rapidement. Là, l'animateur (éducateur) encourage, félicite, ajuste, rectifie, révise, fait la mise au point.

Les fiches de travail sont fournies pour activer et encourager la recherche. Elles doivent être précises, claires, courtes. Le travail d'équipe pourrait lui, plutôt être l'application, la création après la découverte et l'autocorrection. Dans le travail d'équipe, les fiches de travail servent plutôt des directives de travail incitant la recherche dans le but de progresser et de terminer le plan d'année. Et tout apprentissage doit se faire par un ensemble d'activités perceptives, motrices, affectives et mentales. C'est le corps et l'esprit qui sont en éveil, l'enfant apprend par toute sa personne. Mais pour en arriver là, l'Etat doit mettre énormément d'énergie à former ces maîtres et les rendre capables d'être à l'écoute des besoins de l'enfant.

ANNEXE 11

Memo [IDEAL]

Mémo [IDÉAL]

Le modèle idéal qui semble transparaître de son livre L'école et la cité (1945), c'est une harmonie entre toutes les composantes d'une société. C'est un cercle qui tourne dans les deux sens et qui dirige ses efforts vers l'enfant et sa formation pour qu'il occupe lui aussi sa place dans la cité en tant qu'homme responsable au service de la cité. Il a acquis une "honnête formation de l'esprit et du coeur".

Pourquoi ne pas accepter au conseil supérieur de l'Éducation nationale, des maîtres, des parents, des professeurs, des mouvements de jeunesse, des corps culturels, religieux, civiques, qui pourraient tous apporter leur collaboration pour servir l'enfant?

ANNEXE 12

Memo [TECHNIQUES]

Mémo [TECHNIQUES]

Les techniques s'affinent au fil des expériences. Ce sont : programmation, plan de travail, recherches personnelles, information et documentation, instruments de travail, échanges, mise en commun, le tout animé par le maître qui est le chef d'orchestre. D'autres outils se précisent : la fiche de travail qui est une invitation au travail personnel et non pas une série d'exercices qui ne favorisent pas la recherche, la mise en commun, le travail de groupe qui permet à l'enfant de s'exprimer non sans ordre ni méthode ni fermeté, mais avec une très grande bienveillance. Le mouvement favorise l'appréhension du savoir: se déplacer pour chercher, manipuler des outils de travail, écrire, créer maquettes, dessins. Il serait bon aussi de donner une longue période de temps aux disciplines de base, afin que l'enfant les maîtrise bien, et de concevoir un programme pas trop morcelé, pour permettre d'aller au fond des choses. Mettre l'enfant en contact avec des œuvres complètes et du beau matériel lui permettra de parfaire son savoir en utilisant divers instruments. Le travail d'équipe est souhaité, il est plus adapté à l'application des découvertes faites personnellement. Donner l'occasion de chercher avant de donner le mot qui caractérise la découverte est aussi un moyen de permettre à l'enfant d'être autonome. Le "plan Dalton" donne l'occasion aux élèves de se déplacer de salle en salle avec leur plan de travail. Il s'applique surtout aux élèves du secondaire.

Une éducation personnaliste et communautaire réglerait tous les problèmes actuels de l'enseignement : le lent, tout comme le rapide y trouve sa place. On devrait donner beaucoup de place à la lecture, elle s'acquiert par un "ensemble d'activités d'ordre

perceptif, moteur, affectif et mental mettant en jeu l'oreille (phonétique), la prononciation et les locutions. La motricité est toujours l'activité mentale consciente et volontaire du sujet". Une pédagogie par objectifs doit prévoir l'ordre dans lequel doivent se faire ces activités. L'affectif a une place essentielle en éducation.

ANNEXE 13

Mémo [PENSÉES] [ÉNONCÉS]

Mémo [PENSÉES] [ÉNONCÉS]

L'enfant est le centre. Sa formation personnelle est une étape essentielle de sa vie, elle développe ses aptitudes, son sens des responsabilités, détermine ses choix, l'encourage à prendre son avenir en main. Cette formation est doublée d'une dimension communautaire. Il n'est pas seul dans la cité, il doit s'organiser avec ses pairs qui seront ses collègues dans sa vie d'adulte. Une collaboration est souhaitée, une éducation qui développe et fait grandir la foi qui amène et encourage l'être à aller de l'avant. Une éducation personnaliste accepte et respecte le rythme de l'enfant et de la personne. Une unité profonde de l'esprit, de l'âme et du corps se fait dans le mouvement : l'activité de l'esprit trouve son soutien normal et son expression équilibrante dans celle du corps. Cette éducation personnaliste qui mène l'enfant vers une autonomie plus grande s'apprend dès le plus jeune âge, elle n'est pas innée, elle est progressive, elle s'appuie sur une éducation intellectuelle qui consiste à développer les sens et les puissances de contact entre l'enfant et le monde pour enrichir ses connaissances, puis ensuite développer le bon sens et le jugement et cette combinaison permet de diriger l'enfant vers l'action la plus riche et l'idéal le plus élevé vers lequel un être humain puisse tendre.

Converger vers un même but et acquérir des connaissances facilitent ensuite le partage et la communication car un esprit qui ne s'exprime pas "se mure dans sa pauvreté et ne se développe pas ou mal". Les buts de l'éducation selon Pierre Faure seraient donc : «De former des êtres tels qu'ils puissent adhérer à une communauté, l'édifier et en être responsable. Dimension personnelle de l'éducation «Former des hommes aptes

en communauté de chrétien à se reconnaître solidaire du genre humain : dimension sociale et communautaire de l'éducation» (Pacem in terris, 1968, p. 122).

Pour atteindre ce but, il faut que l'État mette l'accent sur une formation "humaniste". Il considère chaque école libre ou publique comme un lieu où on a pour mission de former des citoyens de demain. Pour cela, l'école doit modifier ses programmes et d'autre part les adapter à l'enfant, qu'il vienne d'un milieu urbain ou rural. Ses besoins sont différents et l'uniformisation n'aide pas à la croissance personnelle.

L'État a la mission de s'unir avec d'autres organismes, la famille, l'Église, les mouvements de jeunesse afin que tous unissent leurs talents pour se mettre au service de l'enfant. Par ailleurs, la structure proposée devrait permettre à l'enfant de franchir les barrières à son rythme et d'avoir accès aux grandes écoles, à l'université par des voies autres que le baccalauréat. L'enseignement dispensé devrait permettre à l'enfant de développer des habitudes de travail lui permettant de poursuivre ses études aussi loin qu'il le désire et de poursuivre une formation permanente.

ANNEXE 14

Mémo [POURRAIT] [MODELE MAÎTRES À PENSER]

Mémo [POURRAIT] [MODÈLE, MAÎTRES À PENSER]

Pierre Faure incite l'éducateur à fouiller, à chercher dans l'histoire de la pédagogie les modèles, les novateurs qui, par leurs découvertes, ont tenté de répondre à des besoins et les encourage à poursuivre l'oeuvre commencée. C'est ce qu'il a fait. Nous pourrions tous les nommer et chercher dans la pédagogie de Pierre Faure leurs influences. Il ne s'en cache pas, au contraire, il encourage tous les éducateurs à faire de même. Voici le nom de ces modèles qui ont aidé Pierre Faure à mettre au jour sa pédagogie d'enseignement personnalisé et communautaire.

Les Collèges de la Compagnie de Jésus (texte, prelection, humanisme)

Piaget (autogénèse)

Naissance d'une pédagogie scientifique : Séguin, Itard, Bourneville, Montessori

Emmanuel Mounier "Le personnalisme"

Célestin Frénet (Dimension sociale, vie réelle)

Les Écoles Nouvelles (activités, responsabilité, autonomie)

Maria Montessori, Madame Lubienska de Lenval (éducation spirituelle)

Ms. H. Parkhurst (Le plan Dalton)

Montaigne (l'humanisme)

Platon (la maieutique, s'acheminer soi-même vers un esprit d'observation et de réflexion critique).

Adolphe Férrière (suprématie de l'esprit, recherche, élaboration, classement)

L'Abbé De Tourville (formation particulariste opposée à communautaire

Teilhard de Chardin (la conscientisation)

Pestalozzi [la marche graduellement ascensionnelle de l'esprit grâce à une méthode progressive (s'aider soi-même)]

Le Plan Dalton (l'interdisciplinarité)

Cécil Reddie (éducation de tout l'homme)

ANNEXE 15

Memo [PEUT]

Mémo [PEUT]

C'est la description pure et simple du fonctionnement d'une classe qui travaille selon la méthode d'un enseignement personnalisé et communautaire. La disposition physique de la classe y est décrite, l'accueil, l'organisation de la recherche, la mise en commun, la programmation, comment faire une fiche. A la lecture du [PEUT] on visualise le fonctionnement d'une classe d'enseignement personnalisé et communautaire.

ANNEXE 16

Memo [FAIT]

Mémo [FAIT]

C'est la description de tout ce qui s'est produit depuis 1947. Création de l'école de formation puis de deux et de trois centres de formation, les sessions pédagogiques d'été, etc. Il est clair que la personne porteuse du message et sur laquelle repose le succès de la méthode c'est le maître. Pierre Faure l'a toujours affirmé, il est l'animateur, l'éveilleur, le conseiller et le consultant; il est le chef d'orchestre, celui sur qui repose l'organisation et la bonne marche de l'équipe. Il a donc commencé par former le maître et c'est vers cette formation que s'orientent tous les efforts. Car c'est d'eux dont dépendra le succès ou la faillite de l'implantation de la méthode. La sélection est intéressante, elle est très exigeante, elle demande beaucoup d'implication personnelle de la part du futur enseignant. D'ailleurs, beaucoup tentent l'essai mais peu continuent. D'eux-mêmes, ils s'orientent vers des tâches plus faciles où l'engagement est moindre. Une formation personnaliste exige un engagement. Par ailleurs, on nous fait part des réalisations à l'étranger, où le succès est garanti, là aussi, grâce à l'établissement d'une école de formation de maîtres. On peut noter aussi l'ouverture d'une formation plus communautaire alors que les sessions d'été, dans les années 1970, mettaient plus l'accent sur le travail individualisé.

# ANNEXE 17

Validation externe de Sœur Bédard

ANNEXE ___

## TRIANGULATION

Nom : Bédard Prénom : Fernande

Adresse : Monastère des Ursulines

2 rue du Parloir

Québec, G1R 4M5

Profession : Archiviste ; ex enseignante.

---

Décrivez brièvement dans quelles circonstances, vous avez connu la pédagogie de l'enseignement personnalisée et communautaire selon P. Faure.

J'ai appris l'existence du système pédagogique prôné par le Père Pierre Faure dans une revue française où étaient présentées des écoles offrant une approche différente d'éducation des enfants.

Puis, les articles publiés par le P. Faure dans la revue PEDAGOGIE achevèrent de me convaincre de la nécessité de me renseigner à la source.

J'ai donc eu l'avantage de passer une année entière à l'École de formation des maîtres de la rue Louis-David à Paris dirigée par le Père Faure.

De plus, j'ai participé à plusieurs sessions de formation données à Edmundston, au N.-B. par le Père et une équipe d'éducatrices de France.

---

Commentaires au sujet du modèle obtenu dans ce travail de recherche. Est-il à l'image de ce que vous connaissez au sujet de l'enseignement personnalisé et communautaire selon P. Faure? (quelques lignes)

La lecture des documents soumis à mes commentaires me convainc que Madame Yvette Even-Gouadec a parfaitement saisi la philosophie du Père Faure : former d'abord des éducateurs aptes à donner à l'Enfant une éducation complète. Ceci par "l'enseignement personnalisé et communautaire".

Le "Modèle" proposé dans le présent travail cadre merveilleusement avec les principes reçus chez le Père Faure et que j'ai eu l'avantage d'expérimenter dans mes classes.

Le souvenir du bonheur goûté auprès des enfants avec qui j'ai vécu cette expérience me porte à exprimer un souhait : Que les responsables de la formation des maîtres canadiens étudient cette Pédagogie, l'enseignent dans nos Universités et communiquent le "feu sacré" aux aspirants éducateurs-enseignants qu'ils auront à former. Alors, L'École Canadienne enfantera des femmes et des hommes "complets" du point de vue intellectuel, social et moral.

ANNEXE 18

Validation externe de Yolande Leblanc

ANNEXE 18

## TRIANGULATION

Nom : Castonguay LeBlanc Prénom : Yolande

Adresse : 192, av. MacBeath

Moncton, N.-B.

E4C 7A1

Profession : Professeure, U. de Moncton

Décrivez brièvement dans quelles circonstances, vous avez connu la pédagogie de l'enseignement personnalisée et communautaire selon P. Faure.

C'est en 1972, lors de cours d'été à l'un des centres de l'Université de Moncton que j'ai été initiée à l'enseignement personnalisé et communautaire selon Pierre Faure. J'ai suivi une deuxième session en 1973, session à laquelle P.Faure lui-même participait. En 1974, j'ai assisté à la réunion générale annuelle à Paris. J'ai aussi visité P. Faure, son école normale et j'ai travaillé dans sa bibliothèque.

Commentaires au sujet du modèle obtenu dans ce travail de recherche. Est-il à l'image de ce que vous connaissez au sujet de l'enseignement personnalisé et communautaire selon P. Faure? (quelques lignes)

Pour autant que je puisse en juger d'après mes connaissances de la pédagogie de Pierre Faure et d'après le document que j'ai en main, le modèle obtenu tient compte de tous les éléments jugés importants et préconisés par P. Faure pour un enseignement personnalisé et communautaire et indique les différentes forces avec lesquelles l'enfant compose afin d'actualiser toutes ses potentialités. Il montre bien l'importance d'une formation particulière pour les maîtres afin que l'action de ces derniers amène les enfants à devenir des personnes responsables.

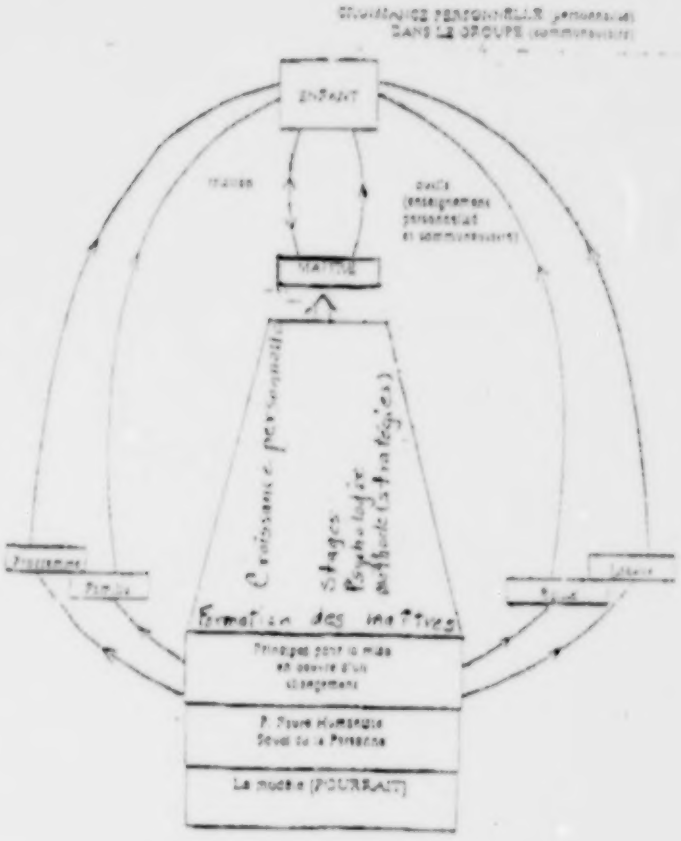



Figure 2 Image riche de l'enseignement personnalisé et communautaire selon P. Faure

Suggestion pour votre figure AF

ANNEXE 19

Jean-Marie Diem parle de P. Faure

# Jean-Marie DIEM

## LE PERE FAURE ET LES SESSIONS PEDAGOGIQUES

Lorsqu'en 1961 un premier poste d'enseignant me fut confié, je n'eus guère le choix. La rentrée avait eu lieu un mois auparavant et mes trente élèves de quatrième avaient pris l'habitude de travailler selon "les méthodes du Père Faure". A peine sorti du lycée, je n'imaginais pas qu'une pédagogie différente de celle que j'avais moi-même connue - c'est-à-dire traditionnelle - puisse exister. J'appris ainsi brutalement qu'on pouvait se passer de cours magistraux et je dus me rendre à l'évidence : mes élèves se débrouillaient très bien avec leur programme d'année par matière et leurs plans de travail de quinzaine. Ils se livraient seuls, ou à quelques-uns, à toutes sortes d'exercices, se déplaçant dans la classe pour consulter la documentation mise à leur disposition, venant me demander de les conseiller ou de contrôler leur travail.

Cette première expérience, sans aucune formation préalable, ne fut pas de tout repos, dans une ambiance beaucoup trop bruyante, je me laissais accaparer par quelques élèves et j'intervenais plutôt maladroitement. Mais avec l'appui du Directeur de l'école et de quelques collègues expérimentés, je persévérai et je réussis à terminer l'année scolaire sans trop de dommage. J'étais en tout cas bien convaincu de la richesse de ces méthodes et je ne désirais pas en changer. Restait-il encore que je pense à me former sérieusement.

L'occasion m'en fut donnée avant ma deuxième rentrée par une session pédagogique dirigée par le Père Faure dans l'école même où j'enseignais. Je m'attendais à trouver un jésuite universitaire d'accès difficile, je fus surpris de rencontrer un homme d'une amabilité et d'une simplicité extrêmes. D'emblée il sollicita ma collaboration pour accueillir les stagiaires. Puis, sans doute à cause d'une défection de dernière minute d'un animateur, il n'hésita pas à me confier l'animation d'un groupe d'élèves et d'enseignants. Grâce à ma naïveté et à mon incapacité à dire non, je vécus de nouveau une expérience brutale mais combien enrichissante. N'est-ce pas en formant les autres qu'on se forme le mieux ?

Pendant une quinzaine d'années, je devais ensuite suivre le Père Faure chaque été pour une, deux ou trois sessions, surtout pour le niveau secondaire mais aussi pour le primaire. Dès 1969, il me demanda même de le suppléer pour diriger des sessions dont le nombre ne cessait d'augmenter. En cours d'année, nous avions de fréquents contacts qui m'ont permis de mieux connaître ses multiples activités notamment à l'Institut Catholique de Paris et dans les Centres de formation pédagogique qu'il avait créés

dans différents pays. Je pus aussi apporter une modeste contribution à la revue "Pédagogie" qu'il avait lancée dès 1945 et qu'il dirigea jusqu'en 1972.

Bien d'autres ont eu la chance de le connaître et de l'approcher davantage que moi. Aussi je limiterai mon témoignage à ses activités de sessions à un moment où elles rassemblaient chaque année des milliers d'enseignants en France mais aussi dans bien d'autres pays, surtout en Amérique et au Moyen-Orient.

## Une minutieuse préparation

Le Père Faure préparait les six ou sept sessions pédagogiques d'été tout au long de l'année. Il répondait sur le champ au volumineux courrier qu'il recevait chaque jour, il allait visiter personnellement chaque lieu d'accueil, tout au moins en France, pour s'assurer des conditions de fonctionnement, choisir les implantations les meilleures pour les différentes salles d'activité et déceler les particularités locales que ses animateurs pourraient exploiter ou qui pourraient faire l'objet d'une excursion touristique en milieu de session.

Sa principale préoccupation était le recrutement et la formation de ses équipes d'animateurs. Pour les sessions du niveau primaire, le choix était facile puisqu'il pouvait faire appel aux meilleurs de ses anciens élèves des Centres de formation. Pour le secondaire, l'opération était plus délicate, il lui fallait beaucoup plus d'animateurs pour couvrir l'ensemble des disciplines de premier et second cycles. Et il n'existait pas pour eux de centres de formation initiale, comme il n'en existe d'ailleurs toujours pas. C'était donc au hasard de visites dans des collèges ou à la lecture de certains compte-rendus d'expérience qui lui parvenaient qu'il trouvait des volontaires, aussi bien dans l'enseignement catholique que dans l'enseignement public.

Un ou deux jours avant la session, il réunissait l'équipe d'animateurs pour coordonner leur action et aussi pour laisser le temps de préparer eux-mêmes leurs classes et leurs ateliers. L'originalité de ces sessions était, en effet, de créer un véritable "laboratoire pédagogique" avec de "vrais" élèves.

## Venez et voyez...

Le Père Faure voulait démontrer qu'il était possible de mettre en œuvre en un minimum de temps une école aux méthodes entièrement personnalisées avec des enfants ou des adolescents inconnus des enseignants. Il gagnait toujours son pari.

Les matinées des sessions étaient donc réservées à des classes expérimentales où des groupes d'élèves souvent nombreux travaillaient avec l'aide d'un animateur sous le regard des enseignants-stagiaires assis tout autour des salles.

Ceux-ci pouvaient ainsi observer les deux conditions essentielles à la réalisation d'un enseignement personnalisé :

- un environnement et une organisation des classes adéquats : directives précises pour indiquer les travaux à effectuer, large documentation pour susciter les recherches, matériel pédagogique nécessaire à certaines acquisitions, lieux réservés à l'expression sous diverses formes, à la lecture silencieuse, à la prière...

- une attitude particulière de l'enseignant : chef d'orchestre, respectueux du libre choix de chacun, stimulant les uns, en contrôlant d'autres tout en restant disponible à l'ensemble.

Au cours des matinées, la plus longue période était réservée aux travaux individuels et un temps plus court à des activités collectives : mises en commun, séances de diction et d'exposés, échanges sur la vie sociale du groupe, et, pour le primaire, leçons de silence et psychomotricité.

Le Père Faure passait d'une salle à l'autre pour conseiller les animateurs et intervenir directement auprès de certains enfants. Il n'était pas rare de le retrouver à quatre pattes pour veiller à la bonne exécution des "dictées muettes" ou pour faire découvrir toutes les ressources de la Table de Pythagore.

Il aimait également expérimenter lui-même de nouveaux outils pédagogiques. Je

me souviens, par exemple, des nombreuses heures qu'il passa à mettre au point sous forme audio-visuelle une méthode d'orthographe, enregistrant mille et une fois et de manière différente un texte intitulé "La fouine à la chasse". Si l'audio-visuel le passionnait, il était en revanche plus réticent à l'égard de l'informatique. Il craignait que l'ordinateur ne permette que des enseignements "programmés" de type linéaire qui ne respectent pas les mécanismes réels de la pensée et ne favorisent pas la créativité. Il est vraisemblable que le Père Faure aurait été beaucoup plus intéressé par les nombreuses possibilités offertes aujourd'hui par la micro-informatique. Car il était très attentif à toutes les nouveautés technologiques et pédagogiques, à condition qu'elles répondent bien aux exigences d'un enseignement personnalisé.

Pendant ces matinées, les stagiaires-enseignants avaient pour tâche d'observer. C'était pour lui la clef de leur formation. Pour des gens habitués à bouger et à parler beaucoup, c'était une véritable épreuve à la limite du supportable. Peu à peu certains commençaient à discuter avec leurs voisins, d'autres se mettaient à recopier des fiches d'exercices. Le Père Faure les rappelait à l'ordre parfois durement car il ne supportait pas que des adultes puissent se désintéresser des enfants et encore moins les gêner dans leur travail. Pour lui aucune recette-miracle n'existait en pédagogie. Seule l'observation devait permettre une reconversion des maîtres et les instruments de travail n'avaient en eux-mêmes aucune importance s'ils n'étaient pas repensés et réécrits par chacun.

Cette attitude exigeante envers les adultes en décourageait plus d'un. C'est pourquoi, sur l'insistance de ses animateurs, le Père Faure, dans ses dernières années d'activités, consentit à faire travailler également les stagiaires pendant les matinées de classes, en leur donnant des guides précis pour faciliter leur observation et en permettant à certains d'intervenir directement auprès des enfants sur l'invitation des animateurs mais avec la plus grande prudence.

Dans les sessions de niveau secondaire, certaines activités avec les élèves étaient également programmées en début d'après-midi : éducation physique et sportive, ateliers de travaux manuels, laboratoire de langue ou de sciences... A ce niveau la notion de classe (6e, 5e...) avait d'ailleurs disparu. Elle était remplacée par un système d'ateliers spécialisés par matière (français, mathématiques, etc.) où des élèves d'âges et de niveaux différents pouvaient se rendre librement.

## Les idées et les méthodes

En général, l'après-midi des sessions était réservé à des "carrefours" où les stagiaires pouvaient échanger avec les animateurs sur leurs observations du matin ou sur des questions didactiques. Le Père Faure dirigeait lui-même certains carrefours, notamment sur les activités sensorielles chez les tout-petits ou sur la linguistique et la mathématique pour les plus grands, en présentant avec minutie des instruments de travail et des matériels scientifiques.

Mais c'est surtout en fin de journée qu'il avait l'occasion de développer les idées plus générales au cours des conférences qu'il donnait devant l'ensemble des stagiaires, dont le nombre dépassait souvent les deux ou trois cents.

D'un esprit très analytique dans la vie courante où il s'intéressait aux moindres détails, le Père Faure dans ses conférences toujours renouvelées faisait preuve d'un remarquable esprit de synthèse qui étonnait son auditoire, y compris ses équipes d'animateurs.

On ne peut, en quelques mots, résumer sa pensée. Je voudrais seulement citer quelques thèmes qu'il aimait développer et qui m'ont peut-être davantage marqué que d'autres :

- toujours partir de l'enfant tel qu'il est, en tant que personne libre et responsable ;
- lui donner les moyens de se prendre lui-même en charge, de se transformer, de se définir, de se situer dans le monde dans lequel il vit ;
- l'aider à opérer des choix personnels, à intérioriser ses découvertes, à se contrôler lui-même ;
- ouvrir ses horizons par des vues d'ensemble et par toutes sortes de moyens

d'expression et de communication ;

- favoriser un climat de créativité et de rigueur, des démarches interdisciplinaires ;

- éveiller au sens communautaire par l'entraide, le respect des autres, le goût du service et des responsabilités.

Le Père Faure avait longuement recherché les apports essentiels et les convergences des grands pédagogues de tous le temps et de tous les pays. Son cours à l'Institut Catholique de Paris, sur "l'histoire de la pédagogie" en témoigne largement. Mais, il se tenait également au courant de toutes les recherches nouvelles grâce aux ouvrages que lui faisaient parvenir tous les éditeurs, qui appréciaient le sens critique dont il faisait preuve dans la rubrique "Notes de lecture" de sa revue "Pédagogie".

Les sources de son inspiration et sa construction pédagogique étaient variées et tout-à-fait complémentaires. Homme de très grande foi, c'était avant tout l'Evangile qui devait éclairer toute action. La longue expérience de la Compagnie de Jésus, à laquelle il était fier d'appartenir, lui permettait une approche originale et unique des pédagogies dites nouvelles et scientifiques. Ses contacts personnels avec Maria Montessori ou Hélène Lubienska de Lenval le marquèrent sans doute profondément. Mais il emprunta aussi à bien d'autres pédagogues tels qu'Adolphe Ferrières ou Miss Parhust et son "plan Dalton", pour ne citer qu'eux. Il avait trouvé aussi dans la philosophie, avec le personnalisme d'Emmanuel Mounier, ou dans la psychologie moderne, avec Jean Piaget, la légitimation de ses idées.

En revanche, le Père Faure était tout-à-fait hostile aux pédagogies marxistes, même lorsqu'elles avaient recours à des méthodes actives. Il s'élevait également contre l'invasion de la psychanalyse ou les prétentions de la non-directivité et d'une manière générale contre tout ce qui lui paraissait des modes passagères.

Sa vision de l'école, qu'il a toujours voulu inachevée, loin d'être une simple synthèse, était le reflet d'une pensée personnelle et vigoureuse. Nul doute qu'il figurera lui-même en bonne place dans l'histoire de la pédagogie. Si le Père Faure, à l'activité débordante, semblait s'intéresser avant tout à son temps, il est indéniable qu'il travaillait déjà pour l'Ecole et l'Enfant du deuxième millénaire. Il était, en effet, trop lucide pour ignorer la pesanteur du monde scolaire d'aujourd'hui et le conservatisme et la résistance au changement des maîtres.

Il affichait pourtant un optimisme constant et faisait preuve d'enthousiasme qui stimulait les uns mais en agaçait d'autres. Il avait, en effet, l'art de transformer en chef d'oeuvre la plus modeste expérience ou la plus timorée des réformes ministérielles qui lui semblaient aller quelque peu dans son sens. Il était, en fait, convaincu que la véritable révolution pédagogique ne pouvait venir que des maîtres eux-mêmes et des enfants et qu'aucun décret n'y pourrait rien. L'indifférence de beaucoup, les remarques ironiques ou les attaques de certains ne semblaient pas l'atteindre. Il poursuivait son chemin et sa mission avec le sourire, réservant seulement ses colères à ses plus proches disciples.

## La dimension communautaire

Il fallut au Père Faure plusieurs années pour imposer la notion "d'éducation personnalisée", alors que beaucoup parlaient, à propos de ses méthodes, de "méthodes actives", de "travail individuel" ou pire encore, de "travail par fiches". A "éducation personnalisée", il avait tenu à ajouter le terme de "communautaire". L'oublier, ne serait négliger toute une dimension importante de sa pédagogie.

Cet aspect était visible dans les classes expérimentales des sessions : entraide, travaux par petits groupes, mises en commun, mais aussi responsabilités les plus diverses partagées par les enfants (entretien et rangement des salles, création de panneaux d'actualité ou d'exposition, animation par eux-mêmes de séances collectives...).

Les parents n'étaient pas oubliés non plus. A la fin de chaque session, ils étaient invités avec les enfants et les stagiaires à une célébration liturgique ainsi qu'à une soirée où ils pouvaient très librement échanger leurs impressions avec les enseignants et prendre connaissance des réalisations de leurs enfants, le tout dans une véritable

ambiance de fête.

Quant aux stagiaires, ils étaient mis à contribution dès l'ouverture de la session. Le Père Faure faisait appel aux volontaires pour assurer toutes sortes de services : soins infirmiers, distribution du courrier, vente de livres et de matériel pédagogique, animation de soirées, information sur l'actualité pendant les repas, organisation d'excursions, préparation de célébrations liturgiques...

Chaque jour, il réunissait ces responsables ainsi que son équipe d'animateurs pour faire le point et résoudre les difficultés éventuelles des uns ou des autres. Ainsi la session devenait une communauté active et joyeuse. Car le Père Faure ne manquait pas d'humour. Il aimait les moments de détente, goûtant les plaisanteries des uns ou des autres, et il n'était pas le dernier à placer un bon mot ou à raconter une histoire drôle dont on ne savait trop s'il l'avait inventée ou vécue réellement.

La création, en 1971, de l'A.I.R.A.P. (Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogiques) par ses équipes d'animateurs lui procura sans doute une grande joie. L'idée de cette création était née spontanément sans qu'il ne l'eût à aucun moment suggérée. Elle était la preuve qu'il avait su créer autour de lui une véritable communauté désireuse de se prendre en charge elle-même et de poursuivre son action même après sa disparition.

Il suivit attentivement les premiers pas de l'A.I.R.A.P., dont j'eus l'honneur d'être le premier Président. Il participa à toutes ses activités avec une modestie extrême jusqu'à ce que la maladie le frappe progressivement et durement, au début des années 80. Les dernières sessions qu'il dirigea eurent lieu en Amérique Latine où s'étaient développées de nombreuses réalisations grâce à des équipes très actives de parents et maîtres. C'est d'ailleurs à Guadalajara, au Mexique, que fut créée la première école à porter son nom et de son vivant.

Certes l'A.I.R.A.P. n'est pas seule à recueillir l'héritage spirituel du Père Faure. D'autres associations - notamment les Centres de formation qu'il a créés - se recommandent directement de lui ou s'inspirent largement de ses idées; Mais plus qu'auparavant, une coordination des efforts s'impose pour élargir l'audience de l'enseignement personnalisé, poursuivre les recherches et les expériences, former de nouvelles générations de formateurs. Et l'A.I.R.A.P., malgré ses faibles moyens, doit pouvoir y contribuer.

ANNEXE 20

L'Enseignement personnalisé et communautaire (A.I.R.A.P.)

Notes de cours préparées par Albert Boulet (1982)

Qu'est-ce que l'A.I.R.A.P. ?

L'a.i.r.a.p. (Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogique. Née en 1971, s'est constituée de par la volonté d'une équipe d'éducateurs, d'enseignants, de professeurs, de maîtres tant de l'enseignement public que de l'enseignement catholique autour du P. Pierre Faure (S.J.)

Le Père P. Faure est un pionnier de l'enseignement personnalisé. De 1938 à 1952, il était le principal animateur et aumônier du mouvement "Enseignants Chrétiens". En 1945, il fonda le Centre d'Etudes Pédagogiques, en 1947, une école d'Application, en 1956, une troisième école, Centre de Formation Pédagogique pour l'Enseignement Spécialisé.

Soucieux de travailler ensemble ils ont voulu s'organiser pour être plus forts dans l'optique qu'ils se sont assignés et à laquelle ils tiennent: développer et promouvoir une pédagogie se proposant la formation totale de l'enfant, de l'adolescent d'aujourd'hui dans une perspective humaniste et spirituelle, personnaliste et communautaire.

Ses moyens d'action sont:

- L'organisation et l'animation de session de formation pédagogique.
- l'organisation de groupes d'animation et de recherche
- la publication d'ouvrage, de documents, de périodiques et autres moyens d'information
- la création de centres, d'établissements d'enseignement.

Sa principale activité est pour l'instant la formation permanente des maîtres par des sessions d'été.

.../147

1- LES OBJECTIFS DE L'A.I.R.A.P.

L'A.I.R.A.P. a défini ses objectifs d'une manière précise. Elle vise avant tout "la formation intégrale de l'enfant, du jeune, dans une perspective humaniste et spirituelle, personnaliste et communautaire". Large ambition, s'il en est, qu'elle partage, bien sûr, avec d'autres instances de formation et à laquelle elle réfléchit fréquemment.

Pour l'A.I.R.A.P. "toute personne n'est que si elle n'est construite" et cette construction entamée dès le jeune âge, poursuivie la vie durant, par l'intéressé lui-même, se réalise avec le concours de l'adulte. Celui-ci, prenant conscience des aspirations tenaces qui habitent chaque homme, sait que le jeune est appelé à un devenir qui lui échappe mais vers lequel il tend de toutes ses forces.

Aider chacun dans sa marche en avant est le rôle de tout pédagogue et ceci dans la diversité et la totalité des personnes. Les éducateurs de l'A.I.R.A.P. savent que chaque être porte en lui son mystère. Il ne s'agit pas d'uniformiser une classe, un groupe, mais bien au contraire, de laisser à l'élève son originalité, sa spécificité, sa manière d'être dans la plus totale bienveillance. Ils savent aussi que c'est avec tout lui-même que l'homme se fait, se grandit: corps, coeur, esprit et qu'un enseignement qui viserait à fixer des connaissances serait valable mais n'atteindrait pas les objectifs que les membres de l'A.I.R.A.P. se sont donnés.

Une des visées de l'A.I.R.A.P. est que l'enfant acquiert l'autonomie qu'il est susceptible d'atteindre. Tâche délicate qui demande beaucoup d'efforts et de discrétion. Par des moyens qui seront énumérés dans la suite, on constate que ce n'est pas une utopie. Les enfants, même de la maternelle, arrivant à s'organiser, à connaître leur corps et à le maîtriser, à prendre conscience de ce qu'ils sont, à

.../148

.../124

intérioriser leur démarche, à se suffire, à s'entr'aider, tant est suscité chez eux le besoin de grandir. Adhérer intérieurement à des activités qui leur sont imposées par la vie sociale n'est pas forcément aliénant, et l'on constate que ce qui vient d'eux, du plus profond d'eux, détermine un acte libre, un choix qui est loin d'être toujours une contrainte, mais qui peut devenir construction personnelle de soi.

Les réflexions suscitées en ce sens chez les enfants sont riches de conséquences. C'est une des optiques constantes des membres de l'A.I.R.A.P. que d'arriver à la profondeur de prise de conscience de chacun en ce qui le concerne, en vue d'un progrès personnel et constant.

Mais le souci des éducateurs de cette Association est de concevoir l'évolution personnelle et sociale de l'élève inséré dans un groupe, participant avec d'autres à la mise en place d'une communauté où il se sent à l'aise et prend sa part de responsabilité pour la bonne marche, non seulement matérielle de l'ensemble, mais aussi culturelle et spirituelle. L'entr'aide doit devenir spontanée. Personne jamais ne reste en panne, le renseignement sollicité est donné.

Penchés sur la formation globale, aussi complète que possible, les éducateurs s'ingénient à donner à chacun une instruction de base solide qu'il s'agisse des apprentissages fondamentaux: lecture, écriture, français, mathématique ou de la connaissance du monde, aucun élève n'est abandonné à lui-même, mais il est suivi d'une manière très personnelle et profonde dans ses divers apprentissages et cheminements.

.../149

.../154

FONCTIONNEMENT

"LE TRAVAIL PERSONNALISE"

A. "... est un travail adapté à chaque individu, préparé pour lui, parce qu'il est apparu nécessaire de lui faire exécuter dans certaines conditions précises. Il ne consiste pas à faire exécuter individuellement le même travail à tous, mais à choisir pour chacun le travail particulier qui lui convient (1).

L'enseignement personnalisé est un enseignement adapté à l'âge, aux possibilités physiques, au potentiel intellectuel, à la capacité d'attention, au rythme personnel, au milieu familial et social, aux intérêts et besoins de chaque enfant. A cet égard il est la condamnation de l'enseignement magistral.

Mais une véritable individualisation serait tout à fait néfaste si elle était employée seule, sans tenir compte de la réalité sociale qu'est la classe, qu'est le groupe à conduire dans un même programme.

Cet enseignement comporte donc des activités personnelles, individuelles et des travaux de groupes. Les enfants selon leurs besoins se retrouvent seuls ou avec d'autres.

B. - Pourquoi? "L'enseignement individualisé peut seul tenir compte des différences d'intelligence entre enfants d'une même classe, des différences d'aptitudes chez un même individu, de son rythme de travail et des variations de celui-ci, de ses réactions affectives, de sa fatigabilité, de tous les facteurs personnels qui interviennent dans son activité et dans son comportement scolaire"(1).

(1) DOTTRENS: "Enseignement individualisé"

.../150

.../434

L'enseignement personnalisé, en effet, tient compte des différences d'esprit, de caractère, d'aptitudes, de rythme: il peut être en rapport avec les besoins de l'enfant en général, de chaque enfant en particulier.

En plus, il ne lie pas la personne aux nécessités sociales, mais respecte ce qui en elle est originale, unique et refuse de couler tous les enfants dans le même moule. Chacun peut se développer librement selon sa nature et profiter de son entourage, de son environnement, grâce à la possibilité d'intériorité qu'il porte en lui et qui est respectée.

La même méthode ne peut convenir à tous "la meilleure pédagogie est celle qui se moque de la pédagogie". L'enfant devient un guide: c'est lui qui trouvera ce qu'il aime, ce qui lui convient, ce qu'il est capable de faire.

La personnalisation a aussi ses lois et la continuité en est une. Il faut donc du temps et la possibilité de recommencer, de revenir, de réfléchir. Que faire quand autour de soi le professeur parle, décide, agit? Comment faire sa propre expérience? Comment apprendre "à faire tout seul"?

C. - Comment? "Une pédagogie qui veut être au service de la croissance de chaque être lui donne inlassablement des moyens de progrès, de promotion, d'unification". (1)

A partir des objectifs, des principes directeurs définis plus haut, il est important de se poser le problème des moyens pédagogiques les plus aptes à aider la mise en place et la réalisation d'un enseignement personnalisé véritable.

(1) P. FAURE "Revue A.I.R.A.P." no 7

.../194

## 1- LE MILIEU

Les enfants ont besoin, plus que les adultes, d'un MILIEU PENSE POUR EUX. Autant que possible le local est aménagé de telle sorte qu'un espace, une aire d'évolution pour diverses activités soit sauvegardée. Le mobilier (chaises et tables) individuel, maniable, se déplace à souhait par chacun, soit pour s'isoler, soit pour se rapprocher des autres, soit pour faciliter les échanges et la communication des enfants entre eux. La classe peut ainsi se transformer selon les besoins. Les locaux annexes: couloir, escalier, ... ne restent pas sans utilisation et les élèves en disposent.

Cette classe doit surtout devenir un atelier de travail, organisé rationnellement. Les documents et instruments sont classés et disposés par matière. On a, par exemple: "le coin peinture" - le "coin ménage" - le "coin fourniture" - le "coin français" - le "coin mathématique" - le "coin nature" - le "coin lecture" - le "coin prière" ... Les livres: manuels scolaires de niveaux différents, albums, livres d'histoire, de contes, romans ont leur place dans les rayons de la bibliothèque et des documents divers comme: diapositives, images, photographies, cartes postales... sont à la portée de tous. On doit pouvoir manipuler, expérimenter, observer, ranger, classer, comparer... Les élèves se déplacent et travaillant "au coin" ou bien s'installant au lieu le plus favorable, au sol, sur un tapis...

Chaque classe a son panneau d'affichage, ses dictionnaires, globes, atlas, planisphère, collections diverses: (timbres, coquillages...) ses frises du temps, ses tableaux de synthèse et de récapitulation, ses classifications générales. On peut aussi se les procurer à un Centre de Documentation. "Il ne s'agit pas de faire d'une salle de classe un salon ou un musée, mais un lieu où l'on trouve ce qu'il faut pour travailler, où l'on peut circuler.

.../152

.../154

L'activité de l'esprit ne peut se faire sans une certaine activité du corps, un endroit, au fond, où l'on a envie de travailler" (O.M. DIE M).

2- LES INSTRUMENTS DE TRAVAIL

Il est évident que les INSTRUMENTS DE TRAVAIL ont une place importante dans la classe. Les enfants ont besoin de s'exercer continuellement sur des choses, des vraies choses pour que leur expérience et leur constatation soient valables. L'oeil visualise les formes, les grandeurs, les couleurs... mais l'esprit ne découvre les relations des éléments entre eux que lorsque les mains ont touché, manipulé, classé. On peut s'expliquer comment éponger une flaque d'eau ou ouvrir une porte, mais rien ne remplace la vraie flaque d'eau, la vraie porte sur lesquelles on s'exerce. La maîtresse peut montrer comment faire un noeud ou un découpage de phrase, mais l'apprentissage n'est assuré que lorsque l'enfant a réussi à nouer de vrais lacets, à découper une bande avec de vrais ciseaux. On pourrait multiplier les exemples. Le véritable apprentissage passe par les sens, la main est au service du cerveau.

Le matériel, l'instrument tout en restant artificiel porte en lui sa propre rigueur. S'il a l'air concret, il est une "abstraction concrétisée" et doit pouvoir donner à l'enfant l'occasion de faire une acquisition mentale précise. C'est la raison pour laquelle il doit être pensé, choisi en fonction d'un besoin particulier.

C'est la raison pour laquelle Mme MONTESSORI le voulait scientifique.

.../153

.../154

C'est la raison pour laquelle il est dangereux de mettre n'importe quoi entre les mains des enfants pour faire "n'importe quoi".

Tout en permettant l'acquisition d'une notion, l'instrument doit pouvoir donner occasion de la situer dans l'ensemble auquel elle appartient d'où, l'importance des tableaux de synthèse, des classifications, des frises.

A chaque fois, qu'un outil de travail se prépare, il faut se poser la question de sa valeur globalisante, de sa possibilité de synthèse.

## 3- L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Dans ce milieu où les instruments sollicitent l'activité de l'enfant, l'ORGANISATION DU TRAVAIL EST INDISPENSABLE. Pour éviter que la spontanéité ne s'exerce au hasard un minimum d'organisation est à prévoir. L'adulte doit être convaincu que l'enfant, tout comme lui, aime et veut savoir où il va. C'est la raison des programmations, des répartitions de travail, des fiches.

- UNE PROGRAMMATION ou programme d'année est la liste des notions de base à acquérir durant l'année. Ecrite dans un language accessible aux enfants et remise à chacun, elle peut devenir un précieux instrument de travail. En effet, elle permet de prendre connaissance à l'avance de l'essentiel du programme, d'avoir une vue d'ensemble des activités à entreprendre, de permettre de s'organiser en fonction des connaissances à acquérir, d'aider à faire la mise au point de ces connaissances, d'être occasion de stimulation pour que les notions fondamentales ne restent pas des acquisitions approximatives. Même aux enfants de classes enfantines cet instrument est accessible. S'ils ne savent pas lire, ils interprètent fort bien les dessins et sont ravis de mettre une gommette dans la case au dessin "je sais me chausser seul". Ce sont les enfants qui contrôlent et qui datent.

.../155

Voici à titre d'exemple une page de programmation d'année de cours élémentaire:

| FRANCAIS | | | |
|---|---|---|---|
| DATE | LA PHRASE | JE SAIS | JE CONTROLE |
| | . Je lis | | |
| | . Je reconnais l'idée | | |
| | . Je raconte | | |
| | . Je découpe en groupes | | |
| | . Je mets en ordre | | |
| | . Je remplace | | |
| | . Je complète | | |
| | . J'invente | | |

Chacun peut donc suivre son rythme de travail et avancer sûrement.

- DES FICHES DE TRAVAIL- L'éducateur a le souci de préparer les directives de travail assez précises pour orienter les multiples activités sans embrigader le libre jeu de la recherche. Des pistes de travail sont établies, avec le concours des élèves, toujours en fonction d'eux: fiches de recherche, fiches guide, fiches d'exercice, fiches de contrôle.

- UNE REPARTITION PAR TRANCHES DE TRAVAIL

Pour ne pas trop embrasser à la fois, des répartitions par petites tranches de travail sont réalisables pour une durée plus ou moins grande selon l'âge des enfants: une, deux ou trois semaines. Chacun établit sa "fiche de travail" en fonction de son programme d'année et de ses besoins particuliers. Il détermine les exercices d'application et les procédés utilisés pour l'acquisition des notions.

| CLASSE: | FICHE DE TRAVAIL | | NOM: |
|---|---|---|---|
| Notions | Applications | Date | Contrôle |
| Expression | | | |
| Analyse | | | |
| Orthographe | | | |
| Poésie | | | |
| Lecture | | | |
| Mathématique | | | |

Tous les jours cette fiche est mise au point, datée, contrôlée et les activités en cours sont toujours présentées à l'enfant. Il sait où il va, ce qu'il fera, il n'a pas la tête vide, il est motivé.

4- LA REPARTITION DU TEMPS

La répartition du temps est à prévoir. Un équilibre est à garder entre le travail personnel et le travail commun. Le premier est de loin le plus important, aussi il convient de commencer la journée par lui si cela est possible.

Dans une classe élémentaire ou maternelle, on peut penser que le temps de la matinée puisse se couper en trois parties: une heure et demie ou deux heures de travail personnalisé, un temps de détente et d'activité plus corporelle avec éducation au mouvement et au rythme, et une part de travail collectif. L'après-midi plus réservé aux activités d'éveil comporterait aussi des recherches personnelles, des travaux de groupes, des exposés, des activités artistiques ou sportives.

.../137

En cycle secondaire la multiplicité des cours et la diversité des professeurs compliquent un peu la situation, mais de regroupements d'horaires ou du travail par ateliers sont toujours possibles.

Revenons sur ce temps de travail personnalisé. Chaque élève aborde la notion prévue par lui à son arrivée. Connaissant les instruments et le local il s'organise avec les directives qu'il possède. On le voit consultant le dictionnaire, classant des documents, fouillant les livres, interrogeant un camarade, s'exerçant à lire un texte, renseignant un voisin, contrôlant un résultat, préparant un exposé seul ou avec d'autres...

C'est une période de grand travail, d'assimilation profonde, d'imprégnation, car l'élève peut toujours s'attarder sur une difficulté, revenir sur une notion imprécise, recommencer un exercice, refaire un contrôle. Le temps lui appartient. L'important n'est pas de faire des choses, mais de dominer un programme.

C'est un temps où la classe ressemble plus à un laboratoire, à un atelier, "un lieu où le professeur ne travaille guère et où l'élève travaille beaucoup", selon le mot d'Alain.

5- L'INTERDISCIPLINARITE

Le décloisonnement des connaissances se fait de lui-même. Point réservé à la grammaire ou à la lecture, les enfants passant d'une activité à l'autre. L'important est de terminer un travail avant d'entreprendre un autre. Le visiteur peut être surpris par une apparente pagaille. Il aperçoit l'un manipulant des nombres, l'autre construisant une figure géométrique, un autre préparant un poème...qui installé par terre, qui dans le couloir.

Chacun est occupé, "pré-occupé" et passe le temps qui lui est nécessaire à la mathématique, au français, à l'observation, à la peinture... sans que l'adulte ait à contrarier une activité ou à briser un élan. Il n'est pas rare de voir des élèves insister plusieurs jours durant sur une même notion et abandonner du coup toutes les autres matières. Qu'à cela ne tienne, avec la même ardeur, ils pourront une fois la notion bien assimilée, reprendre un travail un peu délaissé.

b- L'AUTO CONTROLE

A observer la classe de près ce qui frappe ce sont les propres exigences que les enfants ont entre eux et pour eux. Ils s'entr'aident, se renseignent mutuellement, travaillant ensemble, font le point de leurs acquisitions. Ce qui est terminé doit être contrôlé par l'élève lui-même. Les moyens lui sont donnés: dictionnaire, fiches autocorrectives, livres du maître... Si une difficulté persiste, le recours au camarade est le deuxième moyen, mais le maître est là en cas de litige ou d'incompréhension. Ce qui compte c'est que l'élève soit toujours ramené à lui-même: que penses-tu? Explique ce que tu sais. Comment as-tu travaillé? Il lui revient de faire son auto-critique. A partir de ce moment rien n'est impossible: on recommence s'il le faut, on présente son travail au groupe entier. "Contrôler à un moment donné ce qu'il a", c'est se réjouir avec lui de ce qu'il a acquis, parce que, en l'acquérant, lui-même s'est modifié, s'est développé, a progressé" (P. FAURE)

.../154

## 7- LA MISE EN COMMUN

Une réflexion, une acquisition ne peuvent rester personnelles. Le partage s'impose. C'est la raison de la mise en commun. Le temps de travail personnalisé écoulé, les enfants sont tous disposés à se communiquer leurs recherches, leurs découvertes, leurs observations, leurs difficultés. C'est l'occasion d'écouter un beau poème, de jouir d'une bonne lecture. C'est aussi le moment de prouver à tous qu'on est à même d'expliquer une notion nouvelle, de confronter ses découvertes, de chercher avec toute la classe une solution à sa difficulté, de livrer à la critique du public un texte que l'on vient de composer.

Pour le maître aussi c'est le moment de relancer un intérêt fléchissant, de préciser une notion, d'apporter une nuance, d'ouvrir des pistes, d'indiquer des solutions difficiles à trouver. Temps fort et court, mais qui doit apporter la sécurité, permettre les rectifications, inviter aux dépassements.

C'est aussi le lieu de la mise au point. Les réflexions diverses sur les procédés, les méthodes, les relations jaillissent spontanément. Dans la bienveillance toujours on se fait des remarques: 'J'ai été gêné par le bruit à côté de moi', X... a gardé trop longtemps le dictionnaire'. C'est autour de cette activité que les lignes se resserrent, que les opinions se font, qu'une âme commune grandit, que la responsabilité de chacun se précise, comme dit le P. FAURE "ce n'est donc pas par une sorte de hasard heureux ou de convenance sociale que nous lions étroitement - 'travail personnalisé' et 'mise en commun' dans le cadre de vie de cette communauté qui est appelée à former la classe'. En effet, ne serait-ce pas là que la meilleure formation à la vie sociale commence?

.../160

## 3- LA DISCIPLINE

Les enfants qui observent longuement, en prenant tout leur temps: qui laborieusement élucident un problème difficile; qui durant de longues minutes creusent une question, la tourment, la retournent; ceux qui pénètrent une idée et se laissent pénétrer par elle; les curieux, les entreprenants, les chercheurs ne posent pas de question fondamentale de discipline. Bien au contraire, ils s'installent dans le calme, dans l'activité, dans le travail. Rien ne les presse, rien ne les dérange, rien ne les disperse. Ils apprécient le silence, sont capables de le faire en eux et autour d'eux. Rien de figé pour autant, toujours un bruit sourd "un bruit de travail" comme ils disent, mais pas d'agitation, pas d'excitation, pas de mouvement désordonné.

Des exercices précis sont régulièrement repris. On réapprend à ouvrir, à fermer une porte, à déplacer une chaise, à marcher sur la pointe des pieds. On sait aussi ranger, emprunter, prendre soin du matériel. Chaque chose est remise à sa place et le bien commun est le bien de chacun. Dans ces détails de la vie quotidienne tous sont concernés car chacun a sa responsabilité pour la bonne marche de l'ensemble: le soin des animaux, des plantes, l'ordre dans la classe, le rangement des étagères, l'entretien de la bibliothèque, la propreté du tableau... Le "Conseil de classe" est le lieu où l'on rend compte de la manière dont on s'acquitte de sa tâche. Rude épreuve pour quelques-uns, mais combien bénéfique.

.../161

9- LE TRAVAIL DE GROUPE - LE TRAVAIL COLLECTIF

Beaucoup de considérations peuvent être faites sur le travail de groupe qui a évidemment sa place dans une classe de travail personnalisé. Quelques précisions ne sont pas inutiles. Les élèves, selon leurs besoins, travaillent seuls ou à plusieurs. A eux de décider leur équipe, mais rien de structuré ne leur est imposé. Les groupes se font et se défont au gré des activités. Certains recherchent l'appui, le concours, la présence de tel ou tel camarade et n'acquièrent de l'assurance qu'avec d'autres. Ils le sentent et s'organisent ainsi, c'est tout. D'autres ont de grands projets et leurs réalisations demandent qu'une équipe y travaille. C'est encore possible. L'important est le progrès, l'enrichissement, la personnalisation de chaque enfant qui dépasse son handicap, assume ses limites, persévère.

A certains moments de la journée tous sont attelés à une même tâche. Les échéances ont prévu un temps réservé à telle ou telle activités c'est la séance de diction, c'est l'exposé de l'équipe, c'est la mise au point d'une notion, c'est le contrôle d'une acquisition.

IV- ROLE DE L'EDUCATEUR

MONTESSORI 'Apprends-moi à faire tout seul'

MONTESSORI "En réalité le milieu approprié ne servirait à rien et serait même dangereux sans l'intervention d'un EDUCATEUR ENTRAINE. C'est lui qui va le rendre vivant; il sera le lien dynamique entre l'enfant et le milieu, c'est lui qui vérifiera si le point de contact est établi, en d'autres termes il fait partie de ce milieu et est aussi indispensable.

/147

'Vous êtes les arcs par qui vos enfants,
comme des flèches vivantes, sont projetés.
L'Archer voit le but sur le chemin de
l'infini et il vous tend de sa puissance
pour que ses flèches volent vite et loin.
Que votre tension par la main de l'Archer
soit pour la joie: car de même qu'il aime
la flèche qui vole, il aime l'arc qui est
stable'.

KHALIL GIBRAN

- Créer le climat

Les enfants ont besoin de sécurité, de confiance, de disponibilité, d'accueil autour d'eux. Ceci est une évidence; tout le monde le répète, mais les enfants eux-mêmes ont-ils toujours l'impression que les adultes l'ont bien compris?

L'attitude fondamentale de l'éducateur est celle de la confiance inconditionnée. Il croit en l'enfant, en ses possibilités, en ses richesses, en son devenir et, le lui prouve. Rien ne l'étonne, rien ne le surprend, rien ne le désarme. Il reste calme en toute circonstance, et son regard complice a toujours l'air de dire à chacun: 'tu peux mieux, tu peux davantage'. Cette confiance de l'adulte est une force indispensable à l'enfant pour son progrès, elle se caractérise par un niveau d'exigence élevée dans la mesure où elle indique une attente. Non seulement il ne doute pas mais il réussit à convaincre le jeune qu'il peut beaucoup. Reconnu ainsi il est heureux et son énergie se trouve décuplée.

.../163

Le climat de confiance ne peut s'instaurer dans la crainte et sous la menace: contrôles, notes, examens même s'ils sont nécessaires, viennent trop souvent traquer l'enfant et en définitive, l'empêchent d'avancer. L'enfant que l'on menace de redoublement, de punition, de renvoi est battu d'avance. Plus salutaires lui sont l'enthousiasme, l'optimisme, la capacité d'étonnement, d'émerveillement de l'adulte qui sait combien, lui-même, reçoit de forces et de richesses de la part de l'enfant.

Pas plus que le maître, l'élève ne peut tout savoir. Il doit être en quête, en recherche, toujours à l'affût. Ceci est possible si l'enseignant accepte de ne pas faire le travail à sa place, d'apporter la réponse, mais de répondre à une question par une autre question.

La parole aussi est aux enfants et la communication doit être favorisée, encouragée, soutenue. Quand on a 'des choses' dans la tête parce qu'on a observé, vu, lu, expérimenté, discuté, on trouve des mots pour l'exprimer. Le maître doit aider le jeune à ne pas garder, enfouis en lui, ses multiples trésors: doit accepter que les avis des enfants, leurs travaux deviennent les bases des échanges et des discussions. La classe devient alors une petite famille où tous profitent de la compétence de chacun de ses membres.

- <u>Préparer les instruments de travail et les activités</u>

La préparation de la classe, des instruments et des diverses activités est un rôle, peut-être ingrat, qui incombe à l'éducateur. En effet, la diversité des enfants, la multiplicité de leurs besoins immédiats, la nécessité d'avoir rapidement sous la main du matériel varié et conforme sollicitent quotidiennement l'imagination du maître. Il essaie de pourvoir à la demande et d'offrir, en vue d'une

acquisition imprévisible ou spontanée, l'objet, le livre, la fiche, la manipulation indispensable.

Mais il a surtout à prévoir à plus long terme, les programmations, les répartitions de travail, les adaptations à réaliser pour l'un ou l'autre, les pistes de recherche... tout ce matériel didactique dont il a été question. Mettre à la disposition des élèves des instruments programmés par d'autres ou stéréotypés est inconvenant. Il doit construire ses propres instruments.

Reste à penser aux activités plus particulières que sont les séances de travaux manuels, les classes explorations, les observations nature. Elles réussiront dans la mesure où elles sont matériellement préparées et parfois dans le détail. La créativité s'exerce encore mieux si l'environnement s'y prête.

A l'éducateur aussi de donner le dernier coup d'oeil sur les rangements, les installations, les panneaux d'affichage, les exposés réalisés par les élèves. Avec eux, il veille au bon ordre des choses.

- Animer le groupe

Dans une classe A.C.E.M.O., le rôle de l'animateur est d'être là, présent, au milieu du groupe, l'oeil vigilant, l'oreille attentive. C'est dans cette attitude bienveillante, sereine, sécurisante, stimulante qu'il se manifeste avec sa force d'adulte. Maître de lui, sa présence suffit à régler la marche de l'ensemble. Il sait que s'il s'excite, la classe s'excite: s'il parle fort, le groupe l'imite: s'il est agressif et inquiet, ses élèves le sont aussi: s'il est calme et réfléchi, il n'est pas seul à l'être. Apparemment passif, il intervient discrètement, relance l'activité, pousse à la réflexion, conseille l'indécis, accourt celui qui peine, fait recommencer un

.../165

travail mal fait, sent les besoins des uns et des autres, établit des liens entre tous, conduit le groupe vers plus de cohésion, d'unification.

Il est loin d'être celui qui démissionne, celui qui capitule, celui qui laisse faire. Pour le groupe il reste un point de référence. Sans imposer ses vues, ses décisions, il donne son avis, ce qu'il perçoit, recherche avec tous la solution la meilleure aux problèmes, aux difficultés quotidiennes. A l'occasion il s'oppose et sait dire non.

Dans les activités collectives, il reste le meneur, même s'il cède sa place à un élève. Ce que les enfants attendent de lui ce n'est pas qu'il joue à l'enfant, mais qu'il demeure l'adulte qu'il est.

- Connaître chacun et l'aider... un peu

Dans une pédagogie personnalisée, découvrir l'enfant en profondeur, à travers l'apparence élève, implique une attention particulière de l'adulte pour chacun. En effet, la personne qu'est l'enfant est trop fragile pour être laissée à elle-même. L'éducateur poussé par le "culte de la vie" observe longuement toutes les manifestations extérieures ou intérieures pour les connaître avant d'intervenir. Cette attention est indispensable à une meilleure connaissance et donc à l'aide à apporter. Au niveau du travail, le maître sait comment Pierre, Michel, Isabelle... choisissent, s'engagent. Il observe si ceux-ci recherchent la sécurité, la facilité, font face à la difficulté, poursuivent leur effort. L'exécution lente, rapide, vigoureuse, renseigne l'observateur. Toutes ces attitudes sont bien commandée par des aptitudes personnelles ou particulières.

.../166

AVANTAGES

- L'enfant ne se sent pas pousser dans le dos, pressé comme un citron. Il a une certaine liberté et ça lui fait apprécier l'école davantage.
- Cette méthode centrée sur l'enfant, lui permet ou devrait lui permettre de développer à son rythme et à son style, sa propre croissance personnelle.
- Elle permet au professeur de proposer des activités pertinentes.
- Elle permet à l'enfant d'avoir une vision globale de ce qu'il peut réaliser.
- Elle permet à l'enfant de planifier son emploi du temps.
- Elle permet également à l'enfant de proposer des activités à inclure dans le déroulement d'une journée.
- L'enfant joue un rôle actif; recherche des idées, applique ses processus intellectuels, résout des problèmes. Ses activités peuvent être réussies par des enfants de différents niveaux d'habilités. Il s'agit donc, d'utiliser et de développer chez l'enfant les talents multiples qu'il possède.

DESAVANTAGES

L'enfant qui manque d'organisation, de confiance en lui, comme le commentaire d'un élève: (Je préfère qu'on me dise que faire, comment faire, c'est trop fatiguant de toujours réfléchir (aussi je ne fais rien). Pour un élève de ce genre, c'est désavantageux car il perd du temps s'il n'est pas motivé. Par contre, cela peut aussi être un avantage: A voir agir ses copains, il va lui aussi un moment finir par faire comme eux. Donc, il fini par accepter le fonctionnement et il réalise que ce n'est pas si difficile que ça!

- Exigences pour le professeur vis à vis lui et les élèves.
- Vigilance et attitude positive
- Connaître chaque enfant: capacité d'observation et d'analyse
- Le suivre dans sa démarche
- S'adapter à chacun
- Être présent à chacun; à ses besoins et intérêts
- Conscience du cheminement intérieur de chacun
- Exige beaucoup de préparation.

## SA VALEUR

Relativement avec l'enseignement traditionnel; le rendement en français et en mathématiques se maintien comparable.

Cependant, au niveau affectif, nous constatons que:

- L'enfant tend à communiquer plus facilement son opinion.
- L'enfant tend à devenir plus spontané dans ses relations.
- L'enfant tend à être plus confiant envers l'enseignant. Il hésite moins à lui confier ses problèmes.
- L'enfant tend à devenir plus autonome.
- L'enfant tend à être plus habile à produire des idées.
- L'enfant tend à mieux se connaître.
- L'enfant tend à participer davantage à sa formation.
- L'enfant tend à utiliser positivement la liberté d'action qu'on lui laisse.
- L'enfant tend à mieux planifier son emploi du temps.
- L'enfant tend à développer son sens des responsabilités.
- Les élèves faibles (académiquement) ne se sentent pas dévalorisés parce qu'ils ont la possibilité de se faire valoir sur d'autres plans.
- Certains ont acquis le goût de la lecture.

.../169

ANNEXE 21

Journal de bord

N.P. : Notes personnelles

N.T. : Notes théoriques

N.M. : Notes méthodologiques

N.P. : Décrire le contexte largement

Mon intérêt pour l'enseignement

Découvertes de Pierre Faure

Qui est Pierre Faure?

Faire une carte pour décrire les influences de sa vie

Situation de l'Education nationale

Programme (école libre, école publique)

Son influence sur qui?

Qui peut-il toucher?

N.P. : Faire un graphique qui puisse montrer l'évolution dans le temps des transformations qui ont eu lieu indépendamment ou liées au travail de Pierre Faure.

Peut-être dans un tableau qui décrira notre cheminement.

N.P. : Faire un genre d'organigramme qui peut représenter le problème ressenti par Pierre Faure.

Pour toute la démarche, écrire un journal de bord.

Toujours montrer comment on a pris ses décisions quand on en arrive là, de qui on s'inspire, de quel modèle on prend nos références.

N.P. : Dans la description du cadre de la recherche, faire allusion au "paradigme naturaliste" qui a trait à ce qui touche la nature. La recherche est située dans un cadre naturel, qui est fictif car il s'agit d'une œuvre, mais décrit, produit par la personne qui fait l'objet de la recherche. Rechercher donc les influences subies par cette personne du fait de son environnement, de sa culture.

N.M. : On peut déjà envisager que cette personne agira donc avec ses valeurs accumulées. Il est alors possible d'imaginer que ses décisions seront influencées par ses valeurs emmagasinées. L'œuvre, les écrits seront aussi influencés par ses valeurs. Une vision globale de l'œuvre permettra de l'évaluer de son début à la fin, afin de noter le cheminement. Elle permettra aussi de supposer ou d'inférer que dans son modèle de changement que Pierre Faure envisage depuis 1945, il sera important de tenir compte de toutes les composantes qui seront modifiées par le changement. (Les acteurs, le lieu, le processus, l'organisation, le programme, la classe.)

N.M. : Faire le lien avec tout cela pour justifier le choix du modèle de Guba.

N.M. : Lorsque l'on va définir le problème, s'inspirer de ce que Fullan préconise dans le changement planifié afin d'orienter son regard vers ses composantes lors de la prise de contact avec la littérature.

Permet à Fullan qui donne toute une démarche sur le changement planifié. Ils orienteront la démarche pour établir les objectifs ou les directions à suivre afin de savoir ce qui me guidera dans la création des catégories.

N.M. : Inclure dans le début de la methodologie proposée par Guba une vue d'ensemble :

1) Situation du problème dans le contexte
2) Vue d'ensemble de la littérature
3) Situation du chercheur dans cet ensemble (retour constant aux questions qui préoccupent le chercheur)

N.M. : Pour traduire l'oeuvre, une figure pourrait être intéressante pour montrer la chronologie de son oeuvre.

N.T. : La théorie substantive sort des données elles-mêmes alors que la théorie formelle naît de la conceptualisation que fait le chercheur en analysant ses théories substantives.

N.M. : Dans la conclusion du rapport de recherche, mettre par écrit l'apprentissage du chercheur face au processus de la recherche face à son propre apprentissage ("Learning by Doing").

N.P. : Commencer le travail par la pensée de Lofland (1971).

N.P. : Terminer par le texte de Pierre Faure qui dit : "Le mouvement attache la pensée et oblige à penser, à abstraire, à atteindre un degré supérieur de la pensée. Aller au-delà de l'objet du texte pour en trouver l'essence et être capable d'en tirer un bienfait intellectuel".

N.P. : En rédigeant ce travail, je me rends compte que je suis restée fidèle à mes idées premières mais quel chemin détourné ai-je pris pour parvenir à mes fins. J'ai commencé en 1968 et en 1991 j'ai mis un terme à une quête qui m'a hantée tout au long de ces années. Je suis prête pour chercher autre chose.

N.P. : Laissons le temps aux enfants d'intégrer les choses. Laissons-les nous montrer les signes qu'ils ont la maîtrise de la situation et qu'ils sont aussi maîtres de leurs pensées et sont capables de la mettre au service de leur corps.

N.M. : Dans la synthèse, revenir au modèle de changement planifié de Fullan. Revoir les notes de cours et le modèle de Raynald Legendre. Pensées qui pourraient entrer dans la conclusion.

N.P. : Retrouver la parabole de l'Évangile qui relate le calme et l'harmonie.

N.M. : Peut-être que pour la triangulation je pourrais utiliser le document d'Albert Boulet sur le travail de l'AIRAP.

N.M. : Marche à suivre dans la description de la méthodologie selon le conseil d'Huberman. Premier contact avec le matériel, écrire tout de suite sur une feuille ce qui nous paraît évident dès le premier abord.

C'est là que je vais faire appel à ma connaissance tacite et évoquer des modèles de résolution de problèmes proposée Dolbec Goulet.

N.M. : Pour présenter chaque figure, j'insérais en haut l'explication du descripteur avec des catégories et à côté de chaque catégorie j'ajouterais des descripteurs que j'ai choisis pour les identifier.

N.M. : Noter toujours le nombre de fois que j'ai relu les énoncés dans chaque catégorie de manière à assurer la crédibilité à la recherche.

Expliquer comment j'ai classé mes notes par origine et par ordre progressif dans le temps.

N.P. : «Les discussions proviennent très souvent du fait que les éducateurs se réfèrent à des modèles non explicites et plus ou moins cohérents qui conduisent inévitablement à un véritable dialogue de sourds» (Gaston Mialaret, 1976).

N.M. : Sur chaque carte écrire la description générale contenue dans chaque catégorie, puis à partir de là, construire l'édifice.

N.P. : J'ai presque trouvé, c'est formidable.

N.P. : Voir fiche [DEVRAIT METHO-TECHNIQUE]. Elle donne les objectifs qui pourraient être une trame du modèle que Pierre Faure a élaboré.

N.P. : Citation de Pierre Faure dans la conclusion. «L'auto-détermination donne à l'action plus d'efficacité et cette saveur qui confère à la personne tout ce qui procède d'elle même. Elle facilite l'exécution il suffirait de lui donner valeur» (Pierre Faure).

N.M. : Les différentes manières de s'assurer de la crédibilité. Je dois travailler là-dessus pour terminer la recherche.

N.M. : Il me faut faire l'analyse du tableau final avec les relations possibles.
Comment montrer que je respecte une congruence.
J'ai relu mes notes de cours une troisième fois.
Utiliser l'analyse ethnographique pour me permettre de justifier les catégories trouvées.
Construire un rapport d'analyses techniques.
Puis terminer par une étude de cas avec le modèle de Pierre Faure inclus à l'intérieur du modèle.

N.P. : Attention de bien définir la recherche et justifier le choix de ce nouveau paradigme de recherche car une recherche qualitative n'est pas une recherche naturaliste.

N.M. : Faire un tableau de vérification, pour assurer de la crédibilité.

N.M. : Dans l'analyse, à partir du mémo, je ferai ressortir les classes importantes.
Par ailleurs le mémo va me servir à interpréter les données obtenues.
Dans le cadre théorique faire les différences entre une recherche naturaliste et une recherche qualitative.
Elle peut nous servir de guide sans épouser réellement toutes les formes de notre choix de recherche.

N.M. : Faire un mémo après la première lecture flottante.

N.M. : Faire des figures qui pourront être des images riches, image du [EST], image des données, image de l'examen, image programme, image [ENFANT-MAÎTRE].

N.P. : Il y a des liens à établir entre les chapitres.
Des éléments à reprendre pour que tout se tienne.

N.P. : «Rien ne se fait de vrai et de solide qui n'ait été personnellement pensé et repensé, vécu et expérimenté, confronté avec les buts qu'on poursuit (Pierre Faure, Pédagogie, octobre 1968).